Vasile Gh. Cojocaru

COMPETENȚĂ · PERFORMANȚĂ · CALITATE

concepte și aplicații în educație

CHIȘINĂU, 2019

CZU

Lucrarea a fost aprobată pentru editare prin decizia Senatului Universității
Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din 31 martie 2016

Referenți științifici: **Maia Borozan-Cojocaru**, dr. hab. în pedagogie, profesor univesrsitar,

Vladimir Guțu, dr.hab.în pedagogie, profesor universitar

Lucrarea examinează trei entități fundamentale indisolubil interconectate – *competența, performanța, calitatea* - în jurul cărora în prezent se „învîrt” toate discuțiile specialiștilor în materie și a practicienilor din toate domeniile de activitate, se construesc teorii, concepte, sisteme, care, sunt probate/aplicate în toată complexitatea lor, la nivel individual și organizațional. Această triadă poate garanta succesul, reușita învățării, angajare și prestare a lucrului bine făcut, incluziune socială și împlinire personală, în consecință - calitatea vieții printr-o educație și formare profesională de calitate.Cartea de față este o ediție perfectată a celei din 2016 ținând cont de doleanțele cititorilor.

Redactor:

Machetare computerizată:

Design copertă:

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Cojocaru, Vasile Gh.

Competență · Performanță · Calitate: concepte și aplicații în educație/Vasile Gh. Cojocaru. Ch.-

C U P R I N S

Prefață (Sorin Cristea, prof. univ) – Managementul calității umane ……

INTRODUCERE……

I. PEDAGOGIA COMPETENȚELOR – O NOUĂ PROVOCARE A EDUCAȚIEI ……..

1.1 Competența: abordări conceptuale și semnificații ……...……...……

1.2 Competențele-cheie promovate de UE ……...……

1.3 Competențe didactice ….…….

1.4 Competența autonomiei formării continuă ……....……

1.5 Curriculum și competențe ……..……...……..

1.6 Didactica formării competențelor ……...……

1.7 Dezvoltarea competențelor didactice în tehnologia învățământului la distanță/e-learning ….

1.8 Paradigma managementului educațional din perspectiva democratică și a integrării europene ……

1.9 Managementul resurselor umane bazat pe competențe .....……

1.10 Standarde de funcție și standarde de formare a managerilor în educație …… …….

1.11 Concluzii și perspective ……..……..

- Teme de reflecție ……..
- Text complementar …….....
- Sarcini de reflecție și exerciții aplicative …….
- Bibliografie ……...

II. PERFORMANȚA ÎN PERSPECTIVA CALITĂȚII EDUCAȚIEI

2.1 Conceptul de performanță, evoluție și semnificații ……

2.2 Abordări conceptuale ale performanței ……..

2.3 De la managementul-cauză a competențelor către managementul-produs al performanței …… ……..……

2.4 Motivarea în creșterea performanțelor umane ……

2.5 Performanța școlară ……

2.6 Autoevaluarea ca factor reglator în creșterea performanței ……

2.7 Dialectica dezvoltării organizației și a instituției educaționale în perspectiva performanței …….....

2.8 Semnificațiile managementului educațional în contextul performanței …….

2.9 Modelul sinergetic de creștere a performanței individuale și organizaționale ……

2.10 Concluzii și perspective ……

- Teme de reflecție …….…….
- Text complementar ……...
- Sarcini de reflecție și exerciții aplicative …….….
- Bibliografie …….……..

III. CALITATEA ÎN EDUCAȚIE

3.1 Semnificațiile calității în educație……...……

3.2 Eficacitatea, eficiența, echitatea - caracteristici integrativ-complementare calității ……
…….…….

3.3 Managementul calității: cadrul referențial conceptual-praxiologic…….

3.4 Sisteme de asigurare a calității în educație……..

3.5 Proiectarea și implementarea sistemului calității în școală ……...…….……

3.6 Diagnosticarea din perspectiva asigurării calității educației ….…….

3.7 Monitorizarea calității în învățământ …….…….

3.8 Evaluarea calității educației ……

3 9 Contextul european al politicilor educaționale privind calitatea educației …….……

3.10 Paradigma comunitară în asigurarea calității educației ……..……..

3.11 Calitatea în formarea cadrelor didactice și manageriale ……...……

3.12 Concluzii și perspective ……...…….

- Teme de reflecție …….……...……..
- Text complementar ...……
- Sarcini de reflecție și exerciții aplicative …….
- Bibliografie ……...……

ANEXE ……..……..

- Standarde de competență a managerului școlar ……
- Standarde de competență a cadrelor didactice …….…….
- Concepția dezvoltării competențelor didactice și manageriale în sistemul e-educație de formare continuă ……...……

MANAGEMENTUL CALITĂȚII UMANE

Prof.univ.dr. Sorin Cristea
Universitatea din București,
Facultatea de Psihologie și Științele Educației
Departamentul de Formare a Profesorilor

De profesorul Vasile Cojocaru mă leagă o veche prietenie, începută într-un cadru *formal*, continuată prin numeroase întâlniri profesionale și nu numai, mereu călduroase *afectiv* și substanțiale *intelectual*, într-un timp *istoric*, *psihologic* și *social*, greu, tot mai greu de stăpânit, care a trecut, aproape fără să ne dăm seama, repede, cu siguranță mult prea repede. Ne-am cunoscut la întâlnirile oficiale care marcau, în toamna lui 1990, speranțele unei reforme pedagogice comune. Proiectul, de fapt *anteproiectul reformei învățământului* pe care l-am susținut în decembrie 1990, la București, în ianuarie, 1991, la Chișinău, a rămas o istorie trecută, îndepărtată, chiar dacă amintirea sa este deseori evocată în întâlnirile pe care le mai am cu participanții direcți sau indirecți la acele evenimente încărcate de o speranță îndelung amânată, reconsiderată și în final aproape uitată – speranța de a construi un sistem de învățământ de calitate în pas cu provocările cunoscute și necunoscute ale unui timp mereu interogativ la granițele dintre secolele XX – XXI.

Începutul anilor 1990 a marcat procesul de colaborare pedagogică dintre România și Republica Moldova, realizată pe fondul afirmării unor principii democratice și umaniste, aflate la baza *proiectului de reformă a învățământului*. Este perioada la care am participat direct, la această colaborare, din poziția pe care o aveam în Ministerul Învățământului, susținută de colegi de la I.S.E. (C. Bârzea, V. Nicolescu, Al. Crișan, D. Copilu), poziție reluată ulterior și de minstrul A. Marga. Personal am menținut această relație specială cu colegii din Republica Moldova și în anii următori, îndeosebi după 2000, în colaborare cu mai multe categorii de cadre didactice, personalități ale mediului universitar, în rândul cărora se înscrie și Vasile Cojocaru. Este o experiență unică în planul pedagogiei istorice moderne și postmoderne, cu ecouri care prelungesc nostalgia dar și speranța reinvestitirii într-un *proiect comun de reformă a învățământului*.

Investiția intelectuală și afectivă în acest *proiect* a marcat evoluția noastră comună, reflectată, de-a lungul timpului, în cărțile scrise pe terenul științelor pedagogice, devenite sau forțate nefiresc ca „științe ale educației", atât de amenințate, din toate părțile, de interferențe negative și înstrăinări programatice, de infiltrări ideologice și cercetări empirice diluate sau supradimensionate, de preluări necondiționante din alte domenii sau din alte

sisteme de învățământ „postmoderniste, constructiviste" etc., care par importante pe termen scurt, dar se dovedesc mai mereu costisitoare, nerelevante sau invalidate pe termen mediu și lung. În ceea ce ne privește, cărțile publicate – pe tema *reformei învățământului* sau a *managementului calității în educație* – s-au străduit să rămână în zona specifică *pedagogiei* (ca știință specializată în cercetarea educației la nivel global, profund, dinamic / istoric), *conceptelor* sale fundamentale, *axiomaticii* sale, în evoluție istorică ascendentă prin afirmarea *curriculumului* în cea de-a doua jumătate a secolului XX.

Pedagog prin vocație, Vasile Gh. Cojocaru are un *CV* extins, puternic accentuat și personalizat: profesor școlar, director de școală, inspector școlar (în Ministerul Învățământului între 1994-1996), coautor al *Legii Învățământului* (1995), al Programului Național de Dezvoltare a Învățământului, al Proiectului reformei învățământului, profesor universitar… Teza de *doctor în pedagogie* valorifică experiența acumulată ciclic, *calitativ*, cu tema – „*Metodologia reformei învățământului din Republica Moldova*" (1994). Subiectul este reluat și aprofundat în „*Schimbarea în educație și schimbarea managerială*"(2004), „*Calitatea în educației. Managementul calității*" (2007), „*Diagnosticarea pedagogică din perspectiva calității*" (2011), „*Instruirea interactivă prin e-Learning*" (2014)…

Funcțiile manageriale, preluate și responsabilizate de-a lungul carierei, răspund firesc procesului de (auto)formare pedagogică permanentă asumat de profesorul univ., dr., Vasile Gh.Cojocaru: rector al *Institutului Național de Perfecționare a Cadrelor Didactice,* creator al „*Centrului Național de Formare Continuă a Cadrelor Didactice*", *lider* al *Proiectului de colaborare în managementul educațional* între *Universitatea Pedagogică de Stat* „*Ion Creangă*" din Chișinău și *Universitatea* din Montana, S.U.A. (2001-2003), „*Directorul directorilor*" la „Școala managerială" de la *Universitatea Pedagogică de Stat* „Ion Creangă" din Chișinău, întemeietorul *Laboratorului Științific de Management Educațional* (pe care îl conduce din anul 2000).

Teza de dr.habilitat în pedagogie, cu tema „*Fundamente teoretice și metodologice ale reformei manageriale în învățământ* (2006), susține o nouă paradigmă a conducerii sistemului de învățământ, abordat global, optim, strategic, inovator, la nivelul *funcțiilor* sale *generale* de *organizare* a resurselor, de *planificare* a activităților specifice, de *coordonare metodică* a procesului de instruire, de *reglare-autoreglare* permanentă a tuturor *activităților* specifice, în special a *instruirii*, prin acțiuni de *perfecționare* și de *cercetare pedagogică*.

Rezumat statistic, aportul științific al profesorului Vasile Gh. Cojocaru este relevant pedagogic și social, ca autor (11 monografii, 227 publicații) și manager: Președintele *Seminarului Științific de Profil*, conducător științific de doctorat, Președinte al *Consiliului Științific Specializat*, Președinte al *Asociației Managerilor Educaționali* din Republica Moldova…

Pentru a scrie ceva în plus despre profesorul universitar dr.habilitat Vasile Gh.Cojocaru am în față cartea „*Calitatea în educație. Managementul calității*” (2007), citată și de noi în *Dicționar Enciclopedic de Pedagogie, vol.I, Literele A-C* (Didactica Publishing House, București, 2015). Este o carte pe care Vasile Gh. Cojocaru o concepe în spiritul continuității istorice. Avem în vedere dedicația impresionantă adresată unei personalități din Republica Moldova pe care nu am cunoscut-o, dar despre care Vasile Cojocaru mi-a vorbit deseori cu nostalgie și revoltă, cu greu mascată, în fața ingratitudinilor istoriei – „În memoria *Liderului* Nicolae Testimițanu: Personalitate notorie de o formație polivalentă, medic prin vocație, iscusit pedagog, remarcabil savant, rector inovator, ministru de excelență, inițiator și promotor al renașterii naționale” (vezi Vasile Gh. Cojocaru, „*Calitatea în educație. Managementul calității*”, Universitata Pedagogică de Stat „Ion Crenagă” din Chișinău, Chișinău, 2007, p.3).

De această perspectivă, o carte scrisă de Vasile Gh. Cojocaru sub stindardul *postmoderen* al „managementului calității” reprezintă, în fond, un demers istoric susținut special pentru a putea promova UN MANGEMENT AL CALITĂȚII **UMANE** capabil să prețuiască *trecutul* ca premisă a unui *prezent* solid ancorat în cerințele eterne ale timpului și în speranțele mărturisite și nemărturisite ale unui *viitor* apropiat și îndepărtat, care nu poate fi *construit viabil* decât în legătură directă cu împlinirile și neîmplinirile… *trecutului* și ale *prezentului*. În acest context cultural, contribuțiile epistemologice au o semnificație mai largă, generală, care contribuie la *umanizarea* unei teme, altfel expusă birocratizării, chiar dacă ea evoca mereu *managementul* ca și „concept și evoluție”, model condiționat de „schimbarea paradigmei”, program social asumat pentru „asigurarea calității în educație”, linie de politică a educației, angajată în „modernizarea sistemului de învățământ” în contextul afirmării unor „valori europene” etc.

Reținem efortul întreprins de cel angajat în luarea unor decizii majore de politică a educației într-un spațiu și timp incert, care asociază „calitatea în educație”, cu o serie de repere pedagogice sensibile în plan *educațional*, dar mai ales *social*, care vizează tema istorică majoră, cu origini haretiene, „a învățământului rural”, dar și problemele „postmoderne”, ale „asigurării echității” prin „educația copiilor dezavantajați social”, ale „paradigmei comunitare”, centrată asupra *asigurării calității educației* prin „implicare, participare” etc.

Preluând sugestiile didactice ale lui Vasile Gh. Cojocaru ne vom centra asupra unei singure „teme de reflecție”, situată în zona *epistemologiei pedagogice* – „*Calitatea în educație. Definire, concepte, principii*”.

Definirea conceptului este îngreuiată de retorica birocratică întreținută în ultimele decenii pe tema „calității în educație”. Vasile Gh. Cojocaru, reușește, în mare parte, să evite o astfel de tentație, definind corect *calitatea educației* din perspectiv *pedagogică*. Autorul raportează, astfel, „calitatea învățământului la capacitatea școlii de a-și exercita *misiunea*, *funcțiile*, într-o perioadă de schimbare continuă”. La acest nivel, *misiunea*

concentrează valoric *funcția centrală*, de maximă generalitate a educației, care constă în *formarea* și *dezvoltarea* personalității *educatului* (copilului, elevului, studentului; adultului participant la cursuri de formare continuă, reciclare, recalificare profesională etc.). *Funcțiile principale ale educației*, subordonate funcției *centrale* vizează *formarea și dezvoltarea socială* (*civică, profesională, culturală*) și *psihologică* (*cognitivă* și *noncognitivă*) a personalității *educatului*, în perspectiva integrării sale sociale și psihologice pe termen scurt, mediu și lung.

Toate aceste *funcții* (*centrală*, „nucleară" și *principale*), care concentrează valoric și exprimă psihologic și social *misiunea* învățământului, au un caracter *general* și *obiectiv*. Realizarea lor, ca *misiune* a învățământului, implică *finalitățile educației*, elaborate *subiectiv* prin decizii de politică a educației, elaborate la scară socială, asumate la nivel de:

a) *sistem de învățământ*, prin:

a-1) *idealul educației* – care definește tipul de personalitate necesar societății pe termen lung;

a-2) *scopurile generale*, care definesc *direcțiile strategice de dezvoltare* a sistemului de învățământ pe termen mediu);

b) proces de învățământ:

b-1) obiectivele generale și specifice – proiectate pe termen mediu;

b-2) obiectivele concrete, valabile pe termen scurt.

Calitatea învățământului definește deci, în acord cu demonstrația dezvoltată de Vasile Gh.Cojocaru, capacitatea acestuia, angajată la nivel de *sistem* și de *proces*, de *realizare pozitivă* a *funcțiilor generale* ale educației prin *proiectarea optimă* a *finalităților educației* (ideal, scopuri generale; obiecitve generale, specifice, concrete) în *context deschis*, în *condiții speciale*, complexe și contradictorii „într-o perioadă de schimbare continuă". Consecințele sunt relevate cu generozitate, cu trimitere la acele *caracteristici speciale* care, pe de o parte, vizează „nivelul de realizare deplină a potențialului uman, științifico-metodic, material-didactic și tehnic", iar pe de altă parte, „denotă dezvoltarea învățământului ca sistem social, competivitatea sa, pregătirea absolvenților pentru integrare în viața socială, aprecierea sa de către societate, dinamica schimbării conținuturilor educaționale, proceselor dezvoltării, perfecționării școlii, implementării tehnologiilor didactice etc." (Vasile Gh.Cojocaru, op.cit., p.11).

Managementul calității tinde să devină o nouă paradigmă a educației în societatea *postmodernă* care solicită o abordare *umanistă*, *democratică*, a procesului de formare-dezvoltare a personalității *educatului*, proces conceput și angajat sociocultural, etic, psihologic, antropologic. Dimensiunea sa *normativă* poate fi fixată *axiologic* și *epistemologic* la nivel de *legi* și de *principii ale managementului calității*. Este o temă

de cercetare pedagogică fundamentală pe care autorul o deschide, cu curaj, preluând sugestiile bogate oferite de literatura de specialitate. La acest nivel, identificăm, prelucrăm, procesăm și fixăm, în finalul intervenției noastre, *legile* și *principiile managementului calității în educație*.

1) Legile managementului calității în educației:

a) Legea proiectării învățământului ca formă socială generală de dezvoltare a personalității umane;

b) Legea periodizării dezvoltării în funcție de vârstele favorabile, optime, în plan psihologic și social;

c) Legea reflectării specifice la nivelul învățământului, a domeniilor de dezvoltare socială (economică, politică, culturală, comunitară, naturală);

d) Legea corelației dintre calitatea învățământului – calitatea vieții sociale și individuale.

2) Principiile managementului calității în educație:

a) Principiul *orientării pozitive spre* principalii *„actori ai educației”*, profesorii și elevii / studenții / cursanții (participanți la activități de formare continuă etc.);

b) Principiul *deciziei bazate pe previziune* (*prognoză*) *pozitivă* care exclude eșecul școlar, profesional, social (economic, politic, cultural, comunitar, natural);

c) Principiul *evaluării permanente a rezultatelor obținute în raport de obiectivele proiectate*, cu funcție de reglare-autoreglare a activității la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ;

d) Principiul *conducerii participative*, bazată pe inițiativa responsabilă, inovatoare, a tuturor „actorilor educației” implicați la scara sistemului și a procesului de învățământ;

e) Principiul *promovării normative a unor standarde de excelență* care „prevăd orientarea spre performanță, succes, progres”.

Pe acest fond *normativ*, devine posibilă promovarea unei *pedagogii* a *competențelor* aptă să construiască o viziune integratoare asupra educației, susținută la nivelul triadei „*competență-performanță-calitate*” care asigură *calitatea vieții*, temă fundamentală pe care Vasile Cojocaru o dezvoltă cu insistență pe parcursul cărții sale, pe un ton programatic, tipic *managmentului calității*.

INTRODUCERE

Competența, performanța, calitatea sunt cuvinte-cheie cele mai frecvent solicitate în viața modernă, abordate în literatura științifică și didactică. În jurul acestor noțiuni, entități înrudite se construesc teorii, concepte, sisteme, se „învîrt" toate discuțiile specialiștilor în materie și a practicienilor din toate domeniile de activitate. Concurența acerbă implică cunoaștere, pregătire profesională solidă, calificare standardizată, muncă și produse/ servicii de calitate în toate domeniile vieții ceea ce implică în circuitul dezbaterilor aceste deziderate într-o lume în schimbare și a competiției. În această perspectivă este supusă unei regîndiri complexe educația de toate vîrstele și formarea profesională, respectiv, curriculumul școlar și cel universitar centrate în prezent *pe formare de competențe, asigurare de succes, reușită școlară și universitară, pe o educație de calitate*. Această regîndire sistemică se regăsește plenar în Codul educației, care reclamă o nouă paradigmă a educației, *paradigma pedagogiei competențelor și a lucrului bine făcut*, succedate de elaborarea și aplicarea de programe specifice pentru formarea profesională a cadrelor didactice privind implementarea concepției induse de competențele-cheie europene și de competențele din curriculumul școlar. În această optică se promovează o linie de inovație educațională centrată pe probleme actuale ale învățămîntului preuniversitar, cum ar fi: instruirea pe competențe, proiectarea unui curriculum în contextul competențelor-cheie, dezvoltarea dimensiunilor supradisciplinare și transdisciplinare ale procesului de instruire, evaluarea realizării competențelor, utilizarea resurselor de instruire, elemente inovative din domeniul didacticii pe niveluri, arii disciplinare și ale didacticii disciplinelor școlare, teoria curriculumului școlar și teoria evaluării, managementul instruirii și formării etc. Astfel, *instruirea centrată pe competențe*, reprezintă o abordare globală a problematicii instruirii în actualitate, presupune accentuarea laturii metodologice de dobîndire a unor cunoștințe diverse cu un pronunțat caracter esențial și pragmatic, fapt, care necesită atenție prioritară în evoluția actuală a învățămîntului din R.Moldova, devenind un factor decisiv în compatibilizarea acestuia la contextul educațional european, modern. Drept urmare, se impune o regîndire a programelor de formare profesională continuă orientate spre dezvoltarea competențelor didactice a cadrelor respective și implicit, însușirea metodologiei formării la elevi a competențelor-cheie și a competențelor generate de cuuriculumul școlar. **Abordarea complexă a competențelor** este însoțită de specificarea stilului didactic al profesorului definit prin competenţe în trei planuri distincte: *conceptual, acţional şi evaluativ,* stil, manifestat prin situaţii de învăţare şi activităţi pentru integrarea şi formarea competențelor la discipline concrete. Conceptul de competenţă, în ştiinţele educaţiei, se constituie ca un factor decisiv al *performanţei individuale şi colective*. **Performanța**, *succesul, reușita, împlinirea* contează mult într-o eră a schimbării și competiției.

Or, performanța în muncă, inclusiv în procesul de învățare, vizează mai întîi, reușita, progresul în propria formare în anii de studii, fără de care nu se poate miza pe o reușită socială. Succesul aparține celor care înțeleg și interpretează schimbările, educîndu-și propria persoană într-un spirit dinamic modern, orientat spre asigurarea reușitei, prin valorificarea propriului potențial unic de care dispune. În noile condiții social-economice și pedagogice, ale globalizării, internalizării se impune formarea personalității cu accent pe individualitatea sa, dezvoltarea trăsăturilor specifice deosebite, care îl individualizează, diferențiază, exteriorizează, îi permite să se manifeste din plin la nivel local, instituțional, comunitar, național, internațional. Identitatea personalității este marcată de destinul propriu, care poate fi unul de succes numai datorită eforturilor proprii, rezultatelor vizibile și tangibile în procesul de studii ca bază a reușitei în viață. În context se remarcă formarea unei personalități *eficiente, optimale, pozitive*. *Personalitatea eficientă* dispune de deprinderi, capacități de a folosii rațional resursele disponibile, înzestrările umane proprii (paradigma celor opt deprinderi de reuşită, St.Covey), în realizarea scopurilor, obiectivelor preconizare. *Personalitatea optimală* (R.Coan) știe să-și utilizeze productiv potențialitățile intelectuale de care dispune, se destinge prin flexibilitatea modurilor variate de experiență a Eului, relațiilor interpersonale și de acțiune. *Arta de a reuşi* (T. Mangan) vizează 2 sisteme de reușită: (1) *sistemul de merit bazat pe cunoștințe, priceperi, capacități de învățare și muncă asiduă*, și (2) **sistemul de a „ajunje"/a reuși, a parveni, a te pune în valoare, a te valoriza, a-ți da importanță, a deveni cineva**. Fără a minimaliza cît de puțin ponderea primului sistem, în prezent, cel de-al doilea, se impune tot mai mult în obținerea reușitei prin *a te pune în valoare, a te valoriza, a-ți da importanță, a deveni cineva*. În context reamintim expresia celebră a lui A. Maslow: „ceea ce un om poate, el trebuie să fie, [...] să devină ceea ce este capabil să fie", precum şi convingerea lui C. Rogers că „a fi plenar tu însuţi în calitate de fiinţă umană este un proces pozitiv, constuctiv, realist şi demn de încredere". *Performanța,* succesul este propriu *personalității pozitive* (M. Zlate), pentru care sunt caracteristice: *sentimentul subiectiv de confort interior* sau starea de bine interioară, care se referă la ceea ce oamenii gîndesc şi la ceea ce ei simt faţă de vieţile lor; *optimismul* ca trăsătură dispoziţională, care determină încrederea în sine și speranța în viitor; *autodeterminarea* susţinută de satisfacerea unor nevoi, precum, nevoia de competenţă, de ataşament, satisfacţie etc.*;* î*nţelepciunea* ca o capacitate de organizare cognitivă şi motivaţională a informaţiilor şi experienţelor cu scopul de a trage şi încuraja obţinerea succesului; *creativitatea şi talentul* ca trăsături ce asigură obţinerea excelenţei, a unor performanţe în activităţile întreprinsă; *apărările mature* axate pe găsirea şi practicarea soluţiilor practice, creatoare, care îl „propulsează" pe om spre o viaţă fericită şi de succes.

Abordarea performanței este importantă nu doar în aspect individual, ci și organizațional. Omul lumii moderne este um om organizațional, autorealizarea acestuia în mod definitoriu depinde de caracteristicele organizației, orientarea culturii organizaționale, rolurile și relațiile, modul de comunicare, disignul organizațional care

luate în ansamblu facilitează autonomia, comportamentul eficient și pozitiv, asumarea liberă de responsabilități ceea ce apropie managementul mai mult de artă, decît de știință. Astfel, dezvoltarea organizațională are un impact direct asupra performanțelor organizației și, implicit, asupra performanței individuale. Instituțiile de învățămînt sînt organizații de mentenanță, organizații care „învață" și produc „învățare". Succesul acestora, rezultatele învățării depind de tripla ipostază: *prestația, performanța și competența*. *Prestația* certifică ceea ce se face, oferta educațională a instituției din perspectiva unei evoluții relevante și edificatoare. *Performanța* învățării este un rezultat mai complex și mai semnificativ, reprezintă practic o suită logic-articulată de prestații compatibile și complementare, integrate organic în acțiuni orientate spre rezultate, comportamente reale, vizibile. Acestea sînt urmare a competențelor formate, a comportamentului posibil. *Competența* plasează performanța pe fundalul conduitei și al organizației. În această perspectivă modernizarea metodologiei didactice, restructurarea conținuturilor, performanțelor învățării sunt impuse de schimbările in contextul social, economic, stiințific, ca și de necesități interne, de ordin pedagogic, ale procesului de invațămînt axat pe „produse"de calitate.

Calitatea ca însușire, valoare, grad de excelență se impune și în educație, precum și în alte domenii, dar cu specificațiile sale. Or, pentru ca un stat să fie competitiv în condiţiile provocărilor lumii contemporane – ceea ce reprezintă un obiectiv de interes naţional pentru Republica Moldova – este necesar şi suficient ca serviciile educaţionale oferite de instituţiile de învăţământ să fie de calitate, competitive, să garanteze formarea/dezvoltarea generaţiei tinere în spiritul libertăţii, creativităţii, independenţei, deschiderii către schimbare, inovare.

Astfel, *calitatea educaţiei, calitatea formării profesionale devine o prioritate naţională*, deziderat, care *constituie cheia în dezvoltarea durabilă a ţării* și implică *o filosofie a asigurării calităţii educaţiei centrată pe creşterea investiţiilor în capitalul uman*, lucru care necesită o altă optică de abordare a calităţii decît cea tradițională, care să promoveze „trilogia calităţii" – *planificarea calităţii, asigurarea calităţii, îmbunătăţirea calităţii* prin implementarea unui sistem al managementului calităţii în contextul politicilor educaţionale europene privind calitatea educaţiei, precum şi a standardelor internaţionale ale calităţii aplicate în contextul sociocultural respectiv.

Relația dintre cele trei concepte- *competență, performanță, calitate*- este intrinsecă, dar manifestarea acestora e în funcție de valorile promovate în societate și în școală, politicile și strategiile educaționale existente la nivel național, regional și local, situația existentă, definită de factorii contextuali și situaționali, evoluția conceptelor respective.

Autorul

I. PEDAGOGIA COMPETENȚELOR - O NOUĂ PROVOCARE A EDUCAȚIEI

1.1. Competența: abordări conceptuale și semnificații

Laitmotivul lumii moderne este schimbarea și competiția, care reclamă competențe. Urmărind evoluția competenței, putem constata că termenul competență n-are o definiţie unanim acceptată. Nu dispunem de o teorie definită despre competențe, ci doar de un „embrion teoretic"cum afirmă P.Jonnaert [42]. Într-o concluzie preliminară, reluăm și punctul de vedere a lui D. Potolea (2002), care menționează: „conceptul de competenţă este departe de a fi unul nou, dar în ciuda abordărilor sale repetate… nu s-a reuşit, pînă la această dată, o definiţie larg acceptată sau măcar o delimitare a sa de concepte corelate/învecinate cum ar fi: capacitate, abilitate" [apud, 4]. Cu toate acestea termenul de competență este cel mai des utilizat în toate domeniile vieții, la nivel individual, organizațional, de colectiv. Termenul competență este polisemantic, având înțelesuri care variază în funcție de domeniul și contextul în care este folosit. Pe plan pedagogic, abordarea prin competențe accentuează în mod evident *latura pragmatică a învățării*, utilitatea efectelor învățării pentru individ și pentru societate.

Examinată prin definițiile ei, competența este deseori prezentată în literatura de specialitate [1, 4, 9, 13, 27, 28, 42, 44, 47, 55, 57, 60, 63, 64] drept:

- „aptitudinea de a pune în aplicare un ansamblu organizat de cunoștințe, de tehnici și de atitudini care să permită îndeplinirea unui anumit număr de sarcini";
- „știința complexă de a acționa, bazată pe mobilizarea și utilizarea eficientă a unui ansamblu de resurse";
- „capacitatea de a acționa eficient într-un tip definit de situații";
- „faptul de a ști să îndeplinești o sarcină";
- „capacitatea de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoașteri adînci a problemei în discuție; capacitate a unei autorități, a unui funcționar etc.de a exercita anumite atribuții" (DEX);
- „abilitatea de a realiza activităţile aferente unei ocupaţii sau funcţii la standardele definite de angajatori ";
- **„**deţinerea şi dezvoltarea cunoştinţelor şi abilităţilor, a atitudinilor adecvate şi a experienţelor necesare pentru performanţe bune în rolurile asumate";
- „structuri complexe, cu validare operaţională, instrumentală, aşezate între cunoştinţe, atitudini şi abilităţi şi au următoarele caracteristici:

  - Asigură realizarea rolurilor şi a responsabilităţilor asumate;

  - Corelează cu performanţa în activitate;

- Pot fi măsurate pe baza unor standarde de performanţă;

- Pot fi dezvoltate prin învăţare" (S.B. Parry, 1998).

- „capacitatea unei persoane de a exercita o responsabilitate sau de a executa o sarcină, definită sau mai slab definită (rezolvarea de probleme sau situaţii - problemă)";
- „capacitatea de a face față cu succes solicitărilor individuale sau sociale, de a realiza o anumită activitate sau o sarcină" (OECD);
- „capacitatea unei persoane sau a unui grup de a realiza o sarcină (de învățare, profesională, socială) la un nivel de performanță corespunzător unui criteriu sau standard, într-un context determinat";
- „calitatea învăţată, formată, rezultat al unor calificări educaţionale recunoscută, validată";
- „performanţă referenţială, demonstrată prin raportare la un standard determinat";
- „un model mintal inteligent, competitiv, construit pe elemente ale economiei cunoaşterii utile, operaţionale şi pe unitatea valorilor interogative cu răspunsuri specifice acţiunilor practice (cum să faci + cînd să faci + ce poţi să faci + cu cine să faci, pentru cine să faci ș.a.)";
- abilitate complexă de „mobilizare a cunoştinţelor şi capacităţilor în vederea rezolvării unor familii de situaţii-problemă şi realizări unor proiecte" (J.-L. Dufais);
- „competenţa nu rezidă în resursele (cunoştinţele, capacităţile) ce trebuie mobilizate, ci în mobilizarea însuşi a acestor resurse; competenţa ţine de ordinea lui „a şti să mobilizezi" (Ph. Perrenoul);
- „competența este capacitatea de a face față unor solicitări complexe într-un anumit context, prin mobilizarea achizițiilor psihosociale (atît cognitive, cît și non-cognitive";
- „un modus operandi, constînd în mobilizarea eficientă a resurselor: cunoştinţe + capacităţi + atitudini, exprimate sub forma lui „a şti + a şti să faci + a şti să fii şi a şti să devii" ;
- „abilitatea de a aplica în situaţii practice principiile şi tehnicile esenţiale ale unui domeniu / cîmp disciplinar" (Potolea, 2002);
- *„competenţele* sunt parţial abilităţi, parţial cunoştinţe şi talente" ;
- *„competențele* –abilitatea de execuție ireproșabilă și de transmitere a valorilor – centrate pe calitate – clienților/benefeciarilor care impun standarde din ce în ce mai înalte";
- „competența este rezultatul prelucrării complexe a unei situații de către o persoană sau un grup de personae, într-un context dat".

Un punct esenţial este adaptabilitatea: *este considerat cu adevărat competent cel care,* într-un domeniu dat, se poate confrunta **eficient cu o situaţie neprevăzută şi dispune de capacitatea de a mobiliza cunoştinţele, resursele, a le combina pentru a răspunde situaţiei date.**

O prezentare sintetică a competenței elucidează atributele sale esențiale (figura 1.1):

- Mobilizarea unui ansamblu de resurse;
- Persoană sau un grup de persoane în acțiune în situație;
- Relația cu ansamblu de situații;
- Un cadru de acțiune;
- Un context;
- Caracter adeseori disciplinar;
- Caracter finalizat;
- Un cadru de evaluare.

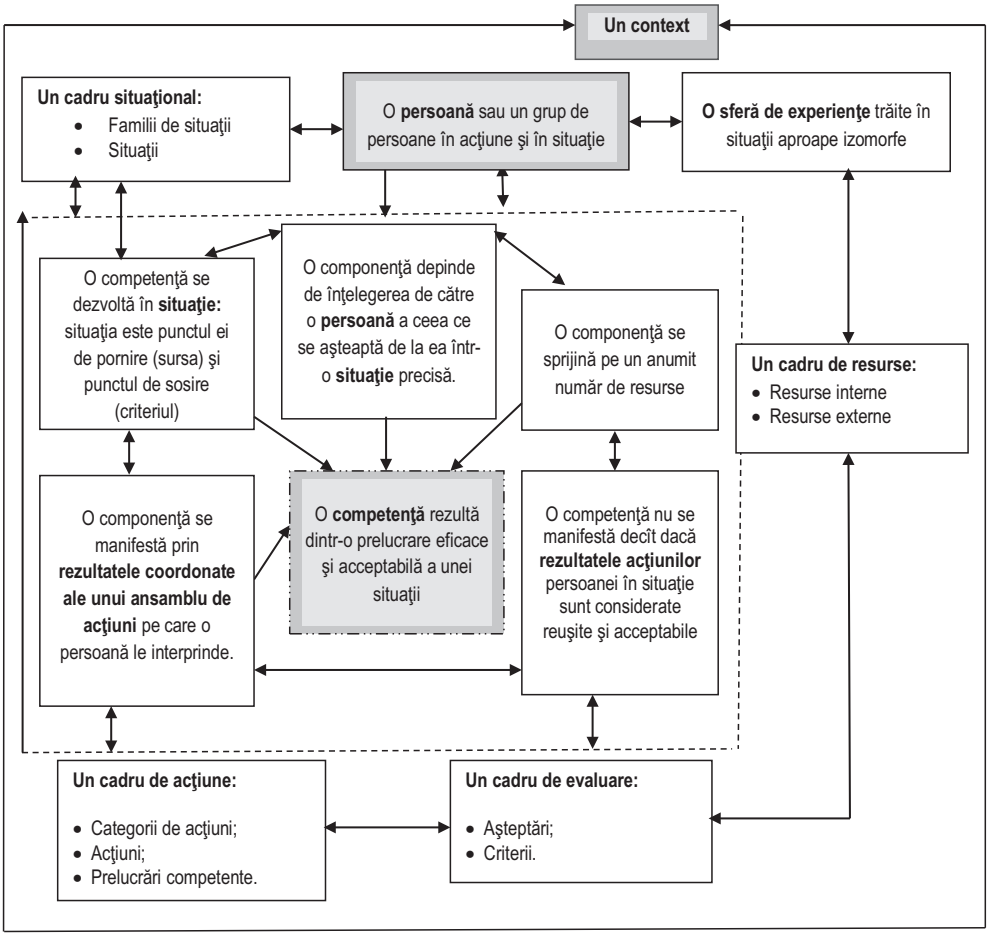


Figura 1.1. O rețea conceptuală a noțiunii de competență [Jonnaert Philippe, 42, p. 68]

Astfel, elementul esenţial al noţiunii de competenţă este îndeplinirea eficientă a *unei sarcini care are sens și vizează un scop, un rezultat așteptat, o finalitate.* O competență conduce în mod necesar la o acțiune, produce *o acțiune care vizează un scop, intenție, nu doar un comportament.* Competența este compatibilă cu o logică a complexității, cu o pluralizare controlată a proceselor de organizare și producere a cunoașterii (ceea ce implică un început de relativizare a gîndirii identitare) însă totul pus în slujba imperativelor pragmatice [apud 2, p. 35]. În context, se distinge o logică de *funcționare a competenței* și o *logică a reflecției asupra acesteia* [Marie Florence Legendre, apud 2, p.35]. Cunoașterea în acțiune, menționează Dan Badea, presupune capacitatea de a investi în acțiune cunoștințe deja apropiate, dar și capacitatea de a abstrage din acțiune resurse care ar putea fi reinvestite în noi contexte. Acestei logici îi corespunde dubla preocupare a profesorului: a crea condiții pentru încorporarea competențelor în acțiune, respectiv a căuta condiții de adaptare a competenței formate la situații noi/ problemă de transfer [ibidem]. În accepțiunea lui G. Le Boterf, *acțiunea este reperul decisiv pentru definirea unei competențe*, reper ce marchează difirența între *a fi competent și a avea competențe.* Sintetizînd diferite definiții date competenței putem deduce o definiție sintetică: *competența este o caracteristică individuală sau colectivă atașată posibilității de a mobiliza și de a pune în acțiune de manieră eficace într-un context dat un ansamblu de cunoștințe, de capacități și de atitudini comportamentale.*

Structura unei competențe include două substructuri interdependente [63]:

- *structura internă*, care cuprinde componentele și relațiile ce alcătuesc competența privită ca potențialitate sau ca disponibilitate a individului sau a grupului de a acționa competent;
- *structura externă* sau contextuală, care cuprinde componentele și relațiile ce alcătuesc cadrul real în care competența se manifestă, în care se desfășoară acțiunea competentă.

De un acord aproape unanim al cercetătorilor este *abordarea integratoare a competenței* potrivit căruia o competență este un sistem funcțional integrativ ce cuprinde: *factorii interni ai competenței* **- cunoștințe, abilități, atitudini și** *factorii externi ai competenței* **– sarcina, situația, contextul** (figura 1.2).

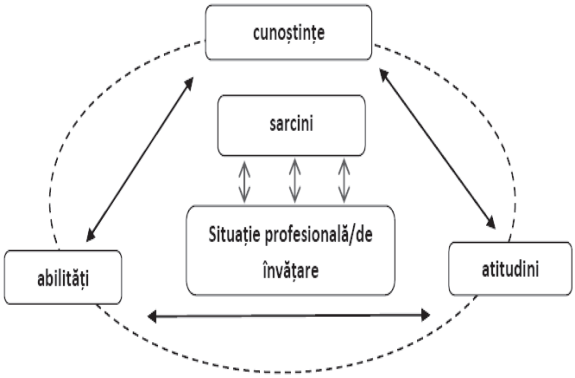


Figura 1.2. Modelul integrator al competenței [F. Voiculescu, 63]

Cunoștințele constituie o componentă de bază a competenței. Triada cunoștințelor, menționează Dan Potolea, se împarte în cunoștințe: *declarative* (a ști că), *procedurale* (a ști cum), *condiționale sau strategice* (a ști cînd și de ce). Informațiile „gata făcute" reprezintă *cunoștințele declarative. Cunoștințele procedurale* cuprind moduri de operare care intervin în realizarea unei activități. *Cunoștințele strategice* permit să se ia o decizie cu privire la momentul și contextul în care se poate apela la o informație sau o procedură, fiind astfel mai legate de operația de transfer [55]. Cunoştinţele sunt premize ale abilităţilor.

Capacitatea este o activitate intelectuală stabilizată şi reproductibilă în diverse domenii de cunoştinţe (în limba franceză sinonimul capacităţii este sintagma „savoir-faire").

O capacitate se manifestă numai dacă este aplicată asupra unui conţinut. Capacităţile sunt caracteristici de personalitate pe care individul poate să nu le conştientizeze şi să nu le utilizeze, pe cînd competenţa poate fi demonstrată doar utilizînd-o în practică. Capacitatea este *aptitudinea persoanei de a face ceva,* este o însuşire psihică individuală, ce condiţionează îndeplinirea în bune condiţii a unei munci sau acţiuni [42].

Aptitudinea, ca şi competenţa, este o potenţialitate. În schimb, aptitudinea este o însuşire înnăscută, iar competenţa este rezultatul formării şi experienţei trăite. Nu poate fi acceptată nici confundarea competenţei cu *priceperea*. Sub aspect pedagogic, de cele mai multe ori priceperea este înţeleasă ca o *capacitate simplă*, situată la limita deprinderii. Priceperea permite a trata situaţii simple, pe cînd competenţa permite de a trata cu succes situaţii complexe.

După cum remarcă Ph. Jonnaert [42, p. 87], aceste două noţiuni, capacitatea şi competenţa, se află la nivele semantice diferite: competenţa înglobează capacitatea. Îndividul care demonstrează competenţa poate să posede capacităţi iniţiale dar poate şi să le formeze în procesul de instruire. Ambele noţiuni au un caracter evolutiv, capacitatea poate fi dezvoltată pe o varietate mare de conţinuturi, fără a cunoaşte vreo limită.

Competenţa se dezvoltă în cadrul unui ansamblu de situaţii bine determinate (*situaţiile vor fi variate, însă această varietate va fi limitată în cazul competenţei)*. Dacă capacităţile au un caracter transversal, atunci competenţele pot fi atît generale (transversale), cît şi particulare (specifice).

Abilităţile sunt activităţi realizate şi vizibile, acestea vizează „a ști" și „a ști să faci". Printre primele abordări ale abilităților, în calitatea lor de rezultate ale învățării, pot fi considerate *taxonomiile obiectivelor educaționale*, organizate pe domenii (cognitiv, afectiv și psihomotor) și operaționalizate prin desemnarea acțiunii ce concretizează în plan comportamental existența abilităților asumate ca obiective, abordare supusă ulterior unor critici.

Din perspectiva cognitivistă, a abordării prin competențe, abilitățile condiționează acțiunea competentă. Pe acest fond, apar noi taxonomii ale abilităților, adaptate cerințelor de integrare a acestora în structura competențelor. În context prezintă interes clasificarea abilităților - tabelul 1.1 și ciclul abilităților - tabelul 1.2.

Tabelul 1.1. Clasificarea abilităților după Romiszowski [apud 63]

	Abilităţi reproductive Aplicarea de proceduri (algoritmi)	**Abilităţi productive Aplicarea de principii şi strategii**
Abilităţi cognitive Luare de decizii, rezolvare de probleme	A aplica o procedură cunoscută la o categorie de probleme cunoscute: a diviza un număr, a scrie o frază respectând gramatica.	A rezolva probleme noi: a inventa o nouă procedură, a demonstra o teoremă, a scrie într-un mod creativ.
Abilităţi psihomotrice Acţiuni fizice, acuitate perspectivă etc.	A executa acţiuni repetitive sau automatizate: a bate la maşină, a schimba viteza, a schimba rapid.	A practica arte şi meserii: a face designul unei pagini, a prevedea hazardul unei rute, a juca fotbal.
Abilităţi reactive autocontrolul, atitudini, emoţii, obişnuinţe etc.	A reacţiona în funcţie de obişnuinţe dobîndite: a fi atent, a răspunde şi a evalua, a evita o situaţie.	A dobîndi controlul personal: a dezvolta un sistem de valori, a se autoactualiza.
Abilităţi interactive Interacţiuni sociale cu ceilalţi.	A acţiona în funcţie de deprinderi sociale: a se supune bunelor maniere, a adopta un ton plăcut, deprinderi verbale.	A aplica deprinderi interpersonale: a demonstra leadershipul, a superviza, a fi persuasiv, a discuta, a convinge.

Tabelul 1.2. Ciclul abilităților după Romiszowski [apud 63]

Faze	**Abilităţi**	**Descriere**
Recepţie (Receptarea de stimuli externi)	Atenţie Acuitate perceptivă Discriminare	Capacitatea de a se concentra asupra sarcinii. Capacitatea de a recunoaşte stimulii. Capacitatea de a distinge stimulii printre alţi stimuli (zgomot).
Apel la memorie (Operaţii interne ale memoriei)	Interpretare Apel la proceduri Apel la scheme	Recunoaşterea limbajului stimulilor. Capacitatea de a detecta un algoritm adecvat în memorie Identificarea conceptelor şi principiilor pertinente în memorie.
Planificare (Operaţii interne de tratament)	Analiză Sinteză Evaluare	Capacitatea de restructurare a problemei. Capacitatea de a genera soluţii de schimb. Capacitatea de a evalua soluţiile de schimb şi implicaţiile lor.
Performanţă (Efectori externi)	Iniţiere Continuare Control	Capacitatea de a lua decizii şi de a acţiona în consecinţă. Capacitatea de a duce acţiunea la final. Capacitatea de a se auto-adapta și de a se autocorija

Pe fondul abordării abilităților ca metacunoștințe active și pornind de la premiza că abilitățile, în relația cu cunoștințele, constituie materialul de bază al competențelor. G. Paquette propune descrierea claselor mari de abilități - tabelul 1.3.

Tabelul 1.3. Descrierea claselor mari de abilități [adaptată după G. Paquette, apud 63]

Denumirea abilității	Definiție	Caracterizare
A recepta	Intrări: stimuli interni sau externi Produse: fapte sau cunoştinţe reperate sau înmagazinate în memoria	A îndrepta atenţia spre un eveniment, o mişcare, o emoţie, un context social. A identifica sau a memora cunoştinţe, impresii.
A reproduce	Intrări: cunoştinţe şi modele Produse: fapte obţinute prin ilustrare sau cunoştinţe obţinute prin reformulare	A explicita sau a ilustra un concept, o procedură sau un principiu prin exemple. A utiliza un model pentru a explica fapte. A simula un proces.
A produce / A crea	Intrări: cunoştinţe şi modele. Produse: noi cunoştinţe şi modele rezultând din analize sau sinteze	A clasifica obiecte după o taxonomie. A repara componentele greşite ale unui sistem. A planifica un proiect. A modela şi a construi un sistem.
A autogestiona	Intrări: cunoştinţe, modele, metafapte. Produse: cunoştinţe, modele, metacunoştinţe rezultând din procesul de autogestionare.	A evalua validitatea unei cunoştinţe sau a propriei competenţe. A iniţia un proces de schimbare pornind de la evaluarea unei situaţii. A aplica o metastrategie care să permită ameliorarea propriilor achiziţii.

Al treilea element – **atitudinile** sunt considerate elemente componente doar în cazul când influenţează comportamentul real demonstrat. Atitudinea poate fi definită ca modalitate de raportare a subiectului față de mediu, față de ceilalți și față de propria persoană, implicînd component cognitive, affective, motivaționale, volitive și comportamentale - figura 1.4.

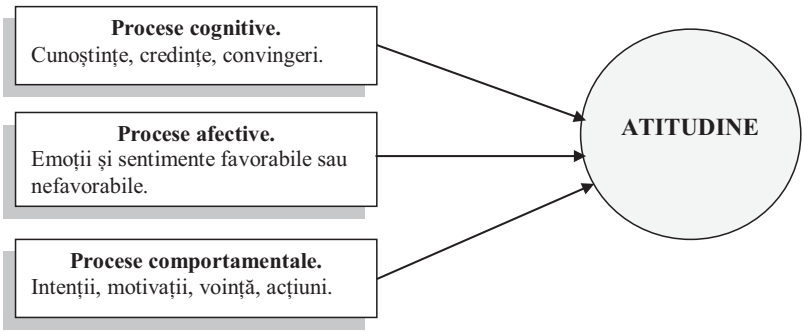


Figura 1.4. Structura integrativă a unei atitudini [apud 63]

De menționat caracteristicile distinctive ale atitudinii, precum: caracterul lor polarizat, gradul de orientare și intensitate, ghidarea acestora de către valori. În structura competențelor, rolul atitudinilor este de orientare axiologică și de energizare afectivă și motivațională a acțiunii, interacționînd în aces sens cu abilitățile socio-afective ale persoanei. Ca unități fundamentale ale caracterului, atitudinile își pun amprenta asupra profilului caracterial al persoanei și influențează nivelul competenței prin însușiiri caracteriale cum sunt: autonomia, responsabilitatea, corectitudinea, perseverența, conștiinciozitatea, sentimentul lucrului bine făcut ș.a.

O amplă dezvoltare a competenței prin personalitatea posesorului acesteia o face prof. univ. Vlad Pâslaru într-un studiu prestigios *"Competența pedagogică: definire, formare, evaluare"* Solidarizîndu-se cu definiţiile care introduc și conceptul de *dinamism al competenței,* autorul menţionează: "competența nu este un dat imuabil, ci o capacitate (in senso latu) de a realiza o acțiune, un rol, o funcție – precum stipulează X. Roegiers, cuvântul cheie aici fiind *a realiza*, nu produsul, finalitatea acțiunii. În acest sens competența este organic legată de identitatea celui care o posedă sau și-o formează și o dezvoltă, fapt menționat de asemenea de autori de referință" [21].

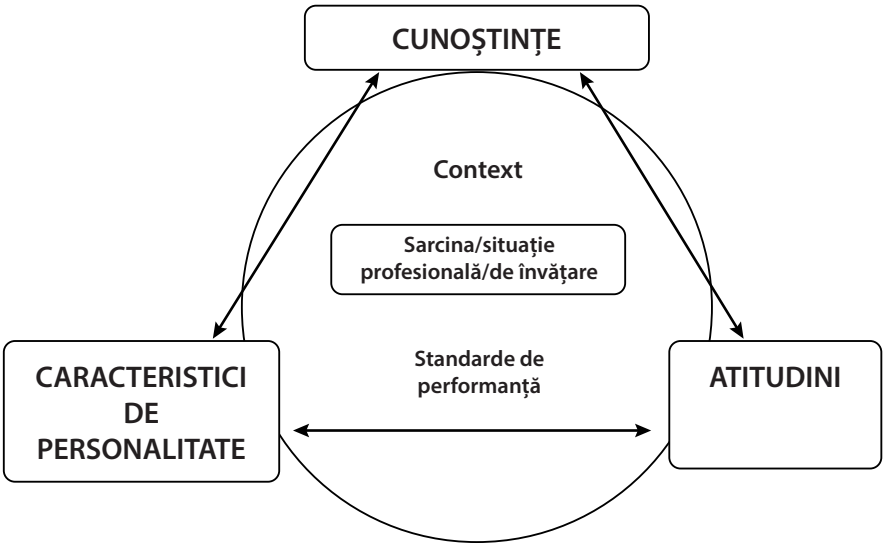


Figura 1.5. Modelul integrator al competenței [D. Potolea și S. Toma, 55]

Cercetătorul accentuează că "cele două caracteristici ale competenței, *dinamismul și valoarea identitară*, induc ideea că nu numai competența pedagogică propriu-zisă, dar și orice altă competență este de natură pedagogică, căci competența este o valoare care se formează educatului. Orice acțiune de formare-dezvoltare oamenilor a anumitor valori definitorii – *competențele* și *aptitudinile* (primele fiind formate prin educație, iar cele de a doua fiind moștenite ca premise și dezvoltate prin educație) – sintetizează cunoștințe-capacități-atitudini. *Trăsăturile caracteriale* se formează pe sisteme de competențe și

reprezintă *viziunile* personale asupra lumii și a propriului univers intim. Vom conveni deci că abordând competențe – abordăm întreaga personalitate umană, cu condiția să nu reducem cărămida elementară a acesteia la niște automatisme pe putere a fi formate și necuvântătoarelor, ci, dimpotrivă, cu condiția ca fiecare competență să fie înțeleasă ca parte integră a omului" [ibidem]. În conextul examinat, prezintă interes *Modelul integrator al competenței* cu implicarea caracteristicilor de personalitate propus de D.Potolea și S.Toma.

Modelul integrator al competenței se corelează cu lucrările cercetătorilor belgieni J.-M. De Ketele. X. Roegiers, F.-M. Gérard care conectează noţiunea de competenţă cu noţiunea de *obiectiv terminal de integrare (OTI)*, definit de X. Roegiers [apud, 42] drept un obiectiv ce vizează articularea, într-o situaţie complexă, a unui ansamblu de achiziţii, dobîndite pe parcursul unui an de studiu sau a unei perioade importante a unui ciclu de formare. Prin urmare, OTI are un caracter „global". Deşi competenţa are, de asemenea, o funcţie integratoare de resurse, care sunt mobilizate de către instruit, această integrare are loc la un nivel „local", într-o situaţie şi într-un context determinat. În termeni de formare, noţiunea de OTI este cu mult mai vastă decît noţiunea de competenţă: un OTI poate integra mai multe competenţe.

O viziune originală asupra competenţelor o datorăm psihologului german K. Lewin, el oferindu-ne "modelul în trei trepte" (dezghet-mișcare-reîngheț), realizat pe două dimensiuni: *conștient-inconștient, competența-incompetență*.

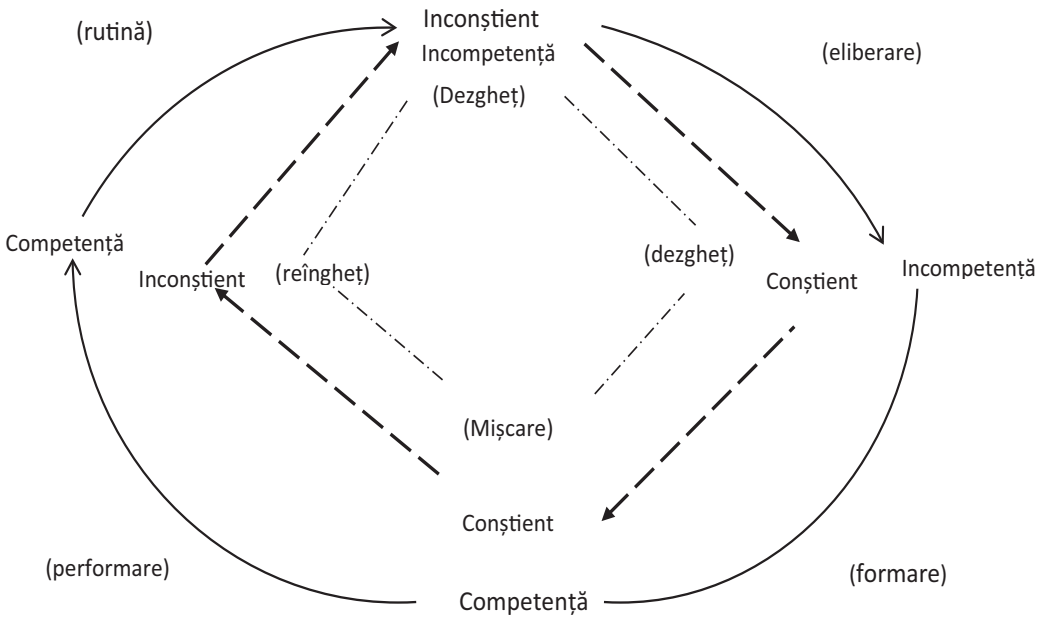


Figura 1.6. Modelul competențelor în trepte [K. Lewin]

Potrivit schemei, punctul de pornire este ipostaza *incompetență* - inconștient ceea ce ne relevă faptul că individul nu este întotdeauna conștient de comportamentul său care nu se potrivește contextului/situațiilor. Corespunzator,în ciclul descris de K. Lewin, "dezghețul" este posibil numai virtual. Printr-un proces de eliminare a prejudecăților și a barierelor se poate realiza *conștientizarea* propriei *incompețente*. În această situație, "dezghețul" este efectiv. De la *incompetența conștientă*, printr-un proces de formare, se trece la reconstrucția sistemului competențial, deci competența este formată sau dezvoltată în mod conștient. Se produce "mișcarea" în ciclul lewinian. Prin performare și aplicare **proeficientă** în contexte și situații diverse, sistemul competențial se consolidează, dar tinde să iasă din zona imediată a conștiinței și să reintre în zona inconștientului – *competența inconștientă*; se realizează "reînghețul". Prin aplicare rutinieră se ajunge la *incompetența inconștientă* datorită incapacității de a reflecta conștient asupra propiului sistem de competențe. Din acest motiv, în această fază, este necesară o intervenție formativă sau autoformativă, în care reflexia joacă un rol foarte important.

În context, alți autori menționează 2 aspecte de competențe: *competence, care* sunt caracteristici personale ce duc spre performanță și *competency* drept o caracteristică colectivă a cunoștințelor, abilităților și aptitudinilor ale comportamentului, care se raportează la performanță (J.C. Thornston).

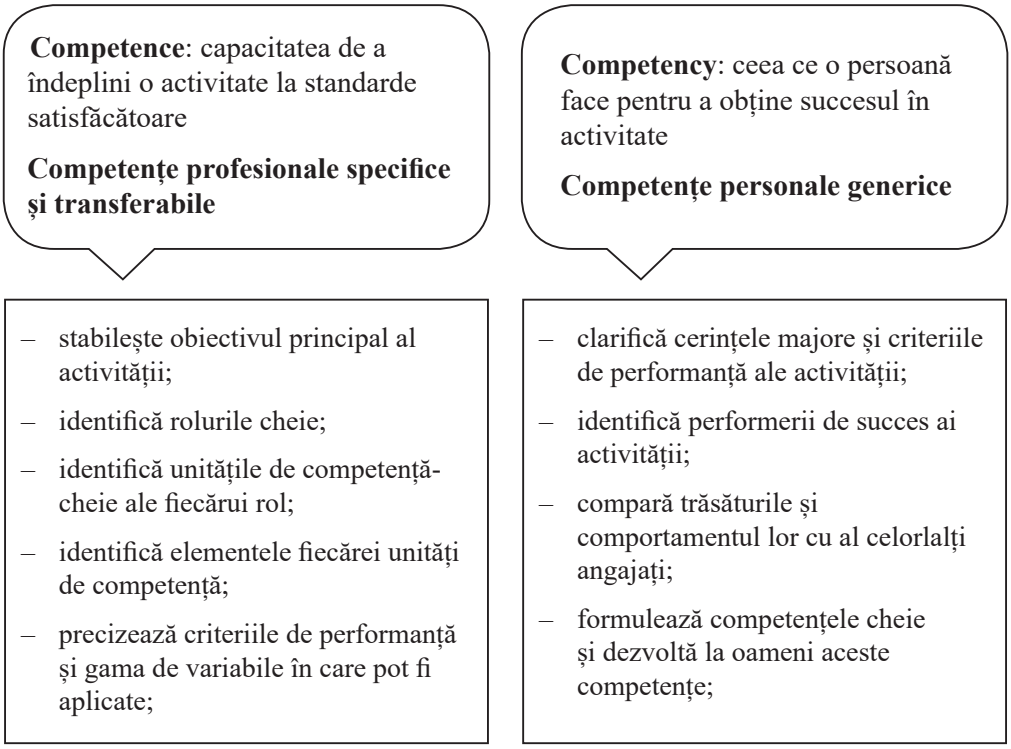


Figura 1.7. Modelul A și Modelul B după B. Davi [55, p. 47]

În perspectiva celor examinate, concluzionăm: competența este compatibilă cu o logică a complexității, cu o pluralizare controlată a proceselor de organizare și producere a cunoașterii (ceea ce implică un început de relativizare a gîndirii identitare) însă totul pus în slujba imperativelor pragmatice [apud 1, p. 35]. Acestei logici îi corespunde dubla preocupare a profesorului: a crea condiții pentru încorporarea competențelor în acțiune, respectiv a căuta condiții de adaptare a competenței formate la situații noi/ problemă de transfer [ibidem]. Deci, *competenţa* presupune mobilitatea cunoştinţelor, flexibilitate, gîndirea critică, responsabilitate. *Competenţa* include nu numai componenta cognitivă, ci şi operaţional-tehnologică, motivaţională, etică, socială şi comportamentală. *Competenţele* reprezintă domeniul de dobîndire şi de însuşire de către individ a valorilor culturii omenirii, este aria de formare a atitudinilor valorice către fenomenele naturii şi societăţii. Abordarea conceptului de competenţă în zona de profesionalizare didactică şi managerială este/ devine una sintetică, deschis vocaţională şi în mare măsură, educabilă. Astfel, apreciind rolul și influența *factorilor interni ai competenței* (cunoștințe, abilități, atitudini) și a *factorilor externi* (sarcina, situația, contextul) menționăm și câteva demersuri și atribute ale competenței și acțiunii competente, precum: **acțiunea – nota distinctivă a competenței, mobilizarea, integrarea, transferul, autonomia și responsabilitatea, individual și social în structura competenței** [63, p. 63-70]. A acționa cu competență implică a ști să acționezi competent, a vrea să acționezi competent, a putea să acționezi competent - figura 1.8.

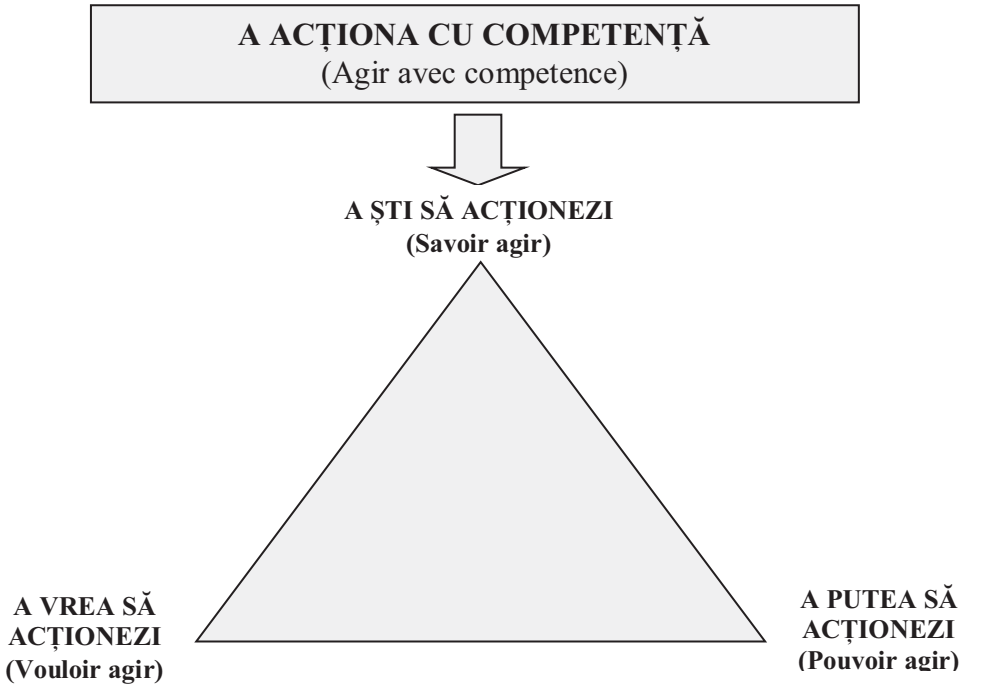


Figura 1.8. Factorii acțiunii competente [Le Boterf, apud 63]

Caracteristicile specifice ale noțiunii de competență consolidează înțelegerea acesteia [1, 6, 13, 27, 28, 38, 42]:

- Competența nu este un concept, ci „o categorie a practicii" (Tanguy), „o tehnologie de interfață" (Sylvie Monchatre);
- Competența nu se manifestă niciodată direct, nu „se vede", se observă numai efectele ei;
- Competența se însușește global nu fragmentar, este a subiectului;
- Competența este unică, indisociabilă de activitatea subiectului și de singularitatea contextului în care ea se exercită;
- Competența este structurată în mod combinatoriu și dinamic;
- Competența este construită și evolutivă, are caracter etic/teleologic, este „înnobilată";
- Competența are o dimensiune metacognitivă;
- Competența are o dimensiune în același timp individuală și colectivă;
- Competența în sine, în afara contextelor în care este activată, nu există.

În perspectiva celor examinate se atestă trei *grade de competență* [6]:

Competenţa de gradul întîi:

- Ştiinţa de a executa o acţiune ca răspuns la un semnal prestabilit, după pregătire.

• *Denumire: competenţă elementară sau procedură*.

Competenţa de gradul doi:

- Ştiinţa de a alege, dintre procedurile cunoscute, pe cea care se potriveşte unei situaţii sau unei sarcini necunoscute.

• *Denumire: competenţă elementară cu interpretarea (sau încadrarea) situaţiei.*

Competenţa de gradul trei:

- Ştiinţa de a alege dintre procedurile cunoscute şi a le combina pe cele care se potrivesc unei situaţii sau unei sarcini necunoscute şi complexe.

• *Denumire: competenţă complexă*.

Pentru nevoia de ordine se practică, uzual, şi unele *clasificări ale competenţelor*. Se remarcă cîteva *tipuri de competență*: *competențe-cheie, competențe generale; competențe specifice; competențele disciplinare; competențele adisciplinare (transversale sau transferabile); competența virtuală; competențe de tip reproductiv* și competențe de tip productiv.

Conceptul de *competenţe-cheie* este departe de a beneficia de o definiţie univocă şi invariabilă. Semnificaţiile sale variază în funcţie de contextul în care este folosit şi de entitatea la care se referă (*individ, echipă, organizaţie, sistem*). Privite ca apanaj al individului, competenţele-cheie au caracterul unor *competenţe de bază*, în sensul că sunt fundamentale pentru integrarea socială şi profesională a persoanei şi condiţionează învăţarea, exercitarea şi valorificarea întregului evantai de competenţe de care individul are nevoie în diferitele etape ale vieţii sale. Din acest unghi de vedere, competenţele-cheie sunt ansambluri de cunoştinţe, abilităţi şi atitudini care permit individului să facă faţă exigenţelor şi constrîngerilor diferitelor situaţii şi contexte pe care le parcurge de-a lungul vieţii, rolul lor fiind acela de a activa, de a mobiliza şi de a pune în valoare resursele de care el dispune. Evident, pentru a fi „cheie", competenţele trebuie să fie prin excelenţă *transferabile* şi multifuncţionale şi să fie pertinente pentru domenii mari de situaţii şi probleme cu care individul se confruntă. Sub acest aspect, competenţele cheie se apropie mult, ca rol şi mod de acţiune, de *competenţele transversale*.

Competenţele generale sunt cele care condiţionează realizarea cu succes a unui registru larg de activităţi din domeniul de activitate, pe cînd *competenţele specifice* sunt cele care condiţionează realizarea cu succes a unui registru restrîns de activităţi, circumscris unui domeniu de specialitate delimitat. În plan real activităţile umane şi profesionale nu pot fi plasate în registre stricte între general şi specific, deoarece chiar şi cele mai simple activităţi cuprind şi elemente de ordin mai general, aşa încît exercitarea lor presupune o minimă combinare a competenţelor specifice şi a celor generale [26, 55]. Prin urmare, relaţia dintre general şi specific este de *complementaritate*, o relaţie în care cele două clase de competenţe se definesc prin reciprocitate, una prin raportare la cealaltă, în dependenţă şi de contextul în care cele două clase de competenţe sunt solicitate în context profesional. *Competenţele generale* constituie motorul oricărei adaptări a omului. Competenţele de acest nivel nu sunt specificate în raport cu situaţiile profesionale sau domeniile de activitate, dar ele se referă totuşi la ceea ce se raportează, în aceste situaţii sau activităţi, la mecanismele generale de tratare a informaţiilor, la capacităţile de rezolvare a problemelor, de luare a deciziilor pentru acţiune.

Un alt tip de coptetenţe, sunt *competenţele transversale* care pot fi definite ca competenţe pentru viaţă. Ele permit persoanei să se adapteze la dinamica şi complexitatea realului, în diversitatea contextelor în care realul se manifestă. În mediul profesional şi în programele de formare profesională, competenţele transversale se definesc prin raportare la *competenţele profesionale* (generale şi specifice). Deşi au o acţiune generală, *competenţele transversale* nu se confundă cu *competenţele profesionale generale*. Acestea din urmă sunt circumscrise unui anumit domeniu profesional, fiind competenţe comune diferitelor calificări sau specializări din cadrul domeniului.

După cum am arătat pe parcursul acestui studiu, *competenţele sunt, ca mod de existenţă, atribute ale individului concret*. Nu există competenţe în afara indivizilor care le deţin şi le exercită într-o situaţie dată. Aspectul definitoriu a *competenţei individuale* constă în faptul că în faţa unei probleme sau a unei sarcini profesionale fiecare persoană va acţiona şi reacţiona în manieră proprie, prin mobilizarea resurselor de care dispune şi punîndu-şi amprenta propriei personalităţi.

Cu toate acestea, rareori individul acţionează de unul singur. De cele mai multe ori, el acţionează alături sau împreună cu alţii, în grupuri, în echipe, în organizaţii, intrînd în relaţii de cooperare sau competiţie, de ierarhizare sau subordonare, în relaţii impuse de diviziunea şi organizarea muncii. În ultimele decenii în majoritatea organizaţiilor şi colectivelor de muncă, are loc o trecere evidentă de la organizarea *centrată pe individ* şi pe secvenţializarea individualizată a responsabilităţilor şi sarcinilor de muncă, la *centrarea pe echipă* şi pe distribuirea şi asumarea colectivă a acestora [44, 57]. În studiile avansate, în special de management al organizaţiilor, *competenţele colective* sunt asociate conceptului de active intangibile, numite şi intelectuale, imateriale sau invizibile. Pe măsură ce se formează, competenţele colective, văzute în calitatea lor de *competenţe organizaţionale*, devin *competenţe-cheie*, în sensul că ele definesc profilul şi identitatea organizaţiei, exprimând capacitatea ei „*de a executa una sau mai multe activităţi esenţiale la nivel de excelenţă*", constituind „*sursa unui avantaj concurenţial durabil, prin faptul că ele sunt unice, costisitor de creat şi dificil sau chiar imposibil de imitat de către concurenţi*" [ibidem]. O altă modalitate de clasificare a competenţelor poate fi realizată conform gradului de generalitate şi spaţiului de extindere a tipului de activităţi solicitate. În corespundere cu această clasificare avem *metacompetenţe, macrocompetenţe, competenţe*.

Metacompetenţele sunt un element suprastructural, care facilitează formarea tuturor competenţelor. Una din metacompetențele care fundamentează conceptual cercetarea de față este metacompetența de a învăța să înveți (*learning to learn)*.

Macrocometenţa reprezintă un ansamblu de competenţe profesionale necesare realizării cu succes a unui domeniu profesional în baza mobilizării unui set de achiziţii cognitive, praxiologice şi comportamentale. Macrocompetenţele solicită generarea de noi *competenţe* la nivel funcţional şi operaţional concret, care cuprind un spaţiu conceptual mai restrîns. Unele dicţionare din domeniul managementului resurselor umane le identifică la nivelul de mezzo- sau microcompetenţe. În domeniul de activitate ale cadrului didactic acestea se profilează sub forma unor competenţe concrete într-un domeniu larg cum este cel psihopedagogic, de specialitare sau formare continuă.

În aceeași ordine de idei, menționăm că **structură competenței** stipulată în *Documentul de Lucru al Comisiei Europene* include*:*

- *componente cognitive* care vizează utilizarea teoriei și a conceptelor, precum și a capacităților dobîndite tacit și informal prin experiență;
- *componente funcționale*, acele sarcini pe care o persoană trebuie să fie capabilă să le

facă atunci cînd acționează într-un anumit domeniu de activitate, context de învățare sau activitate socială;

- *componente personale* care vizează capacitatea adoptării unei atitudini și/sau comportament adecvat într-o situație particulară;
- *componente etice.*

În structura competențelor deosebim nuclee comune relativ stabile și extinderi singulare pe care individul care le deține le dezvoltă cu fiecare actualizare și în fiecare context sau în situații diferite ale aceluiași context [Perez Gomez, apud 1, p. 35].

Astfel, din acest ansamblu de concepte, putem concluziona că competenţa nu se rezumă la un ansamblu de cunoştinţe, deoarece stăpînirea unor cunoştinţe vaste dintr-un anumit domeniu şi capacitatea de a le reproduce la cerere nu sunt indicatori de competenţă, după cum afirmă G.Scallon [44]. A fi competent înseamnă *a mobiliza* şi *a utiliza* aceste cunoştinţe în situaţii reale de viaţă. Deasemeni competenţa nu se rezumă nici la deprinderi sau abilităţi. *A şti să faci* nu este echivalent cu *a şti să acţionezi*, iar competenţa se defineşte nu prin primul, ci prin al doilea termen. Nu putem echivala competenţa nici cu performanţa, fiindcă distincţia dintre *efectele observabile* ale competenţei, exprimate sub forma performanţelor, şi competenţa însăşi, ca *factor generator şi explicativ* al efectelor (performanţelor) respective este vădită. Performanţa este manifestarea observabilă a competenţei, în timp ce competenţa, în sine, este o capacitate internă neobservabilă, care include elemente latente, de potenţialitate ce vor genera *anumite* performanţe în momentul şi în contextul acţiunii.

În urma analizelor efectuate putem afirma că noţiunea de competenţă poate fi definită prin perspective multiple: *behavioristă, cognitivistă, constructivistă, holistică*. În pofida acestui fapt, cel mai frecvent în literatura de specialitate, abordarea prin competenţe este acompaniată de teoria *constructivistă* a învăţării.

Conform *teoriei constructiviste*, învăţarea este un proces de *adaptare* individuală a persoanei la mediul înconjurător. Persoana întotdeauna se află într-un mediu şi toate obiectele, care sunt elemente ale mediului, pot fi obiecte potenţiale de învăţare, care declanşează un *conflict cognitiv* şi persoana asimilează o nouă schemă cognitivă. Abordarea constructivistă constă în faptul, că răspunsuri pot fi multe, în funcţie de persoanele implicate, obiectivele urmărite şi contextul de utilizare a competenţei [41].

Abordările multiple denotă caracteristici specifice. Perspectiva tradiţională americană a demonstrat importanţa caracteristicilor individuale şi utilizarea competenţelor comportamentale în evaluarea performanţei profesionale. Perspectiva engleză a evidenţiat valoarea standartelor profesionale a competenţelor funcţionale şi aplicabilitatea lor la locul de muncă. Abordarea acceptată de Franţa şi Germania demonstrează potenţialul şi avantajul conceptului multidimensional al competenţei. În acelaşi timp există elemente de convergenţă şi între abordările naţionale a competenţelor atît în Europa, cît şi în America. Astfel, că valoarea abordării multidimensionale constă în formarea unei înţelegeri mult mai globale a conceptului și prin examinarea competențelor-cheie.

1.2. Competențele-cheie promovate de UE

În 2006, Parlamentul European si Consiliul UE au adoptat o *Recomandare* cu privire la stabilirea de competențe cheie pentru invaţarea de-a lungul întregii vieţi. „Cadru European de Referință pentru competențele cheie în învățarea permanentă" stabilește 8 competențe cheie indispensabile pentru orice individ, proprii procesului de educaţie si formare:

- Comunicarea în limba maternă;
- Comunicarea într-o limbă străină;
- Competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologii;
- Competența digitală;
- A învăța să înveți ;
- Competențe interpersonale și civice;
- Competența inițiativă și antreprenoriat ;
  Sensibilizare și exprimare culturală.

Competențele-cheie reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, deprinderi (abilități) și atitudini de care au nevoie toți indivizii, care cuprind 3 aspecte ale vieții: împlinirea personală și dezvoltarea pe parcursul vieții (*capital cultural*), cetățănia activă și incluziunea socială (*capital social*), capacitatea fiecărei persoane de a obține o slujbă decentă (*capital uman*).

Competențele-cheie pentru „o viață eficientă și o societate funcțională" se prezintă sub forma următoarei matrice [ibidem]:

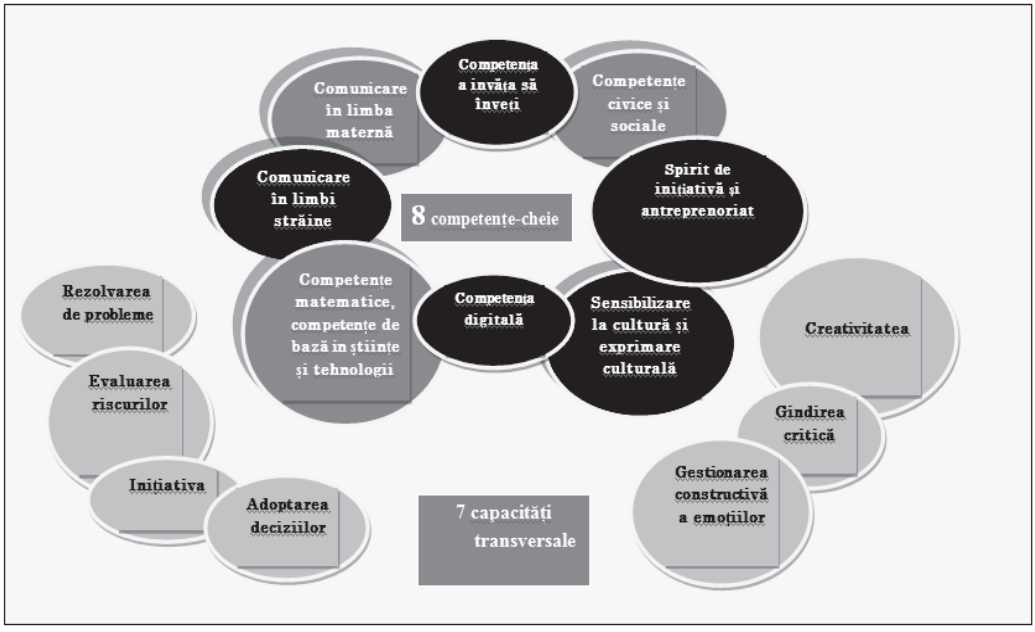


Figura 1.9. Competențele-cheie stabilite de UE

C. Bîrzea menționează trei dimensiuni de competențe, care au o competență transfersală, anume *gîndirea critică și abordarea holistică (integrată*) [4].

Acțiunea autonomă.

- Capacitatea de a-și apăra și exersa drepturile, interesele, responsabilitățile, de a-și identifica limitele și nevoile;
- Capacitatea de a elabora și implementa planul de viață și proiecte personale;
- Capacitatea de a acționa în interiorul unui context mai larg;

Folosirea interactivă a mijloacelor și instrumentelor.

- Capacitatea de a utiliza în mod interactiv limbaje, simboluri și documente;
- Capacitatea de a utiliza interactiv cunoașterea și informația;
- Capacitatea de a utiliza interactiv (noile) tehnologii;

Activitatea în grupuri eterogene.

- Capacitatea de a relaționa cu ceilalți;
- Capacitatea de a coopera;
- Capacitatea de a gestiona sau de a rezolva conflicte.

Specificul competențelor cheie:

- Reprezintă un construct cu multiple relaționări și întrepătrunderi;
- Sunt considerate la fel de importante, cele mai multe fiind transversale;
- Sunt cele de care are nevoie orice persoană, într-o societate a cunoașterii pentru:

- împlinire personală;
- cetățenie activă;
- incluziunea și coeziunea socială;
- angajare;

includ trei componente: cunoștințe, abilități, atitudini.

Componentele competențelor-cheie integrează:

Tabelul 1.4. Comunicare în limba maternă

Cunoştinţe	*Deprinderi / aptitudini*	*Atitudini*
• vocabular • gramatică funcţională, • funcţii ale limbii (acte • de vorbire) • conştientizarea principalelor tipuri de interacţiune verbală • un registru de texte literare şi nonliterare • principalele caracteristici ale diferitelor stiluri şi • registre de limbă • variabilitatea limbii şi a comunicării în diferitecontexte	• a comunica oral şi scris într-o varietate de situaţii • a monitoriza şi adapta propria comunicare la cerinţele situaţiei • a distinge şi a folosi diferite tipuri de texte • a căuta, a colecta şi a procesa informaţia • a folosi resurse • a formula şi a exprima argumente orale şi scrise.	• atitudine pozitivă pentru dialog constructiv • aprecierea calităţilor estetice şi dorinţa de a le promova • interesul de a comunica (interacţiona) cu alţii • conştientizarea impactului limbajului asupra celorlalţi • nevoia de a înţelege şi de a utiliza limbajul într-un mod pozitiv şi responsabil.

Tabelul 1.5. Comunicare în limbi străine

Cunoştinţe	*Deprinderi / aptitudini*	*Atitudini*
• vocabular • gramatică funcţională, • principalele tipuri deinteracţiune verbală şi de registre ale limbii • convenţii societale • aspectul cultural şi varietatea limbilor	• abilitatea de a înţelege mesaje orale • a iniţia, a susţine şi a încheia conversaţii • înţelegerea şi producerea de texte scrise adecvate nevoilor individului • învăţarea limbilor într-un mod informal	• aprecierea diversităţii culturale • interesul şi curiozitatea pentru limbi • comunicare interculturală

Tabelul 1.6. Competenţe matematice

Cunoştinţe	*Deprinderi /aptituni*	*Atitudini*
• numere, măsuri şi structuri • operaţii fundamentale şi prezentări matematice de bază • înţelegerea termenilor şi a conceptelor matematice • sensibilizarea	• a aplica principii şi procese matematice de bază în viaţa cotidiană, acasă şi la locul de muncă • a urmări şi a evalua diferite etape ale unei argumentaţii • a adopta un raţionament matematic	• respectul pentru adevăr perseverenţa de a găsi argumente • evaluarea validităţii argumentelor problemele cărora matematica le poate aduce o soluţie • a înţelege o demonstraţie matematică • a comunica în limbaj matematic

Tabelul 1.7. Competenţe de bază în ştiinţe şi tehnologii

Cunoştinţe	*Deprinderi / aptitudini*	*Atitudini*
• principii de bază ale lumii naturale • concepte, principii şi metode ştiinţifice fundamentale • tehnologie, produse şi procese tehnologice • înţelegerea impactului ştiinţei şi tehnologiei asupra lumii naturale • înţelegerea progreselor, a limitelor şi a riscurilor teoriilor ştiinţifice.	• abilitatea de a folosi şi a mânui instrumente şi utilaje tehnologice • a folosi date ştiinţifice pentru atingerea unui scop sau pentru a ajunge la o decizie sau concluzie • a recunoaşte caracteristicile esenţiale ale unei investigaţii ştiinţifice, • abilitatea de a comunica concluziile.	• apreciere critică şi curiozitate • interes pentru probleme etice • respect pentru securitate cât şi pentru dezvoltare durabilă din perspectiva progreselor ştiinţifice şi tehnologice în legătură cu sine însuşi, familia, comunitatea şi problemele mondiale.

Tebelul 1.8. Competenţa digitală (TSI – Tehnologia Societăţii Informaţionale)

Cunoştinţe	*Deprinderi / aptitudini*	*Atitudini*
• înţelegerea şi cunoaşterea naturii, a rolului şi a posibilităţilor TSI în viaţa cotidiană • principale funcţii ale calculatorului • oportunităţi şi riscuri potenţiale ale internetului şi ale comunicării cu ajutorul mediilor electronice • înţelegerea modului prin care TSI pot constitui un suport pentru creativitate şi inovaţie • sensibilizarea faţă de problemele de validitate şi de fiabilitate a informaţiilor	• a căuta, a colecta şi a procesa informaţia • a folosi informaţia într-un mod critic şi sistematic, apreciind relevanţa acesteia şi diferenţiind informaţia reală de cea virtuală prin identificarea legăturilor dintre acestea • a folosi tehnici pentru producerea, prezentarea sau înţelegerea unei informaţii complexe • a accesa, a explora şi a utiliza serviciile de pe Internet • a folosi TSI pentru a sprijini o gândire critică, creativitatea şi inovaţia	• atitudine critică şi reflexivă faţă de informaţia disponibilă • utilizarea responsabilă a mijloacelor interactive • interes de implicare în comunităţi şi în reţele cu scopuri culturale, sociale şi/sau profesionale.

Tebelul 1.9. Competenţa socială

Cunoştinţe	*Deprinderi / aptitudini*	*Atitudini*
• înţelegerea modului în care indivizii pot să-şi asigure o stare optimă fizică şi mentală • înţelegea codurilor de conduită (comportament) • cunoaşterea noţiunilor fundamentale de bază referitoare la indivizi, grup şi organizaţii de muncă • înţelegerea dimensiunilor multiculturale şi socioeconomice ale societăţii • înţelegerea modului în care identitatea culturală naţională interacţionează cu identitatea europeană	• abilitatea de a comunica într-un mod constructiv, în diferite contexte, pentru a manifesta toleranţă • a exprima şi a înţelege puncte de vedere diferite • a negocia inspirând încredere şi manifestând empatie • a fi capabil de a gestiona stress-ul şi frustraţia, exprimându-le într-un fel constructiv • a stabili o distincţie între sferele profesionale şi cele private (personale)	• colaborarea • încrederea în sine • integritatea • interes pentru dezvoltări socio-economice • interes pentru comunicarea interculturală • valorizarea diversităţii şi a respectului pentru alţii • disponibilitatea de a învinge prejudecăţile prin acceptarea de compromisuri

Tabelul 1.10. Competenţe civice

Cunoştinţe	*Deprinderi / aptitudini*	*Atitudini*
• cunoaşterea noţiunilor de democraţie, dreptate, egalitate, cetăţenie • cunoaşterea evenimentelor contemporane precum şi a principalelor tendinţe ale istoriei naţionale, europene şi mondiale • cunoaşterea procesul de integrare europeană, a structurilor U.E. şi a principalelor obiective şi a valorilor Uniunii Europene • cunoaşterea diversităţii şi a identităţi culturale în Europa	• a se angaja în mod concret, împreună cu alte persoane, în activităţi publice • a da dovadă de solidaritate şi de interes pentru căutarea de soluţii la probleme care se referă la comunitate • a manifesta o reflecţie critică şi creativă prin participare constructivă la activităţi locale • a lua decizii la toate nivelurile, local, naţional şi european, în special, prin participare la vot	• respectul absolut pentru drepturile omului • aprecierea şi înţelegerea diferenţelor între sistemele de valori • manifestarea unui sentiment de apartenenţă la propria comunitate, la ţară, Uniunea Europeană, la Europa, în general, precum şi la lumea contemporană • manifestarea voinţei de a participa la luarea de decizii democratice • manifestarea unui simţ al responsabilităţilor • implicarea

Tabelul 1.11. A învăţa să înveţi

Cunoştinţe	*Deprinderi / aptitudini*	*Atitudini*
• competenţele, cunoştinţele, deprinderile şi calificările solicitate de o anumită activitate sau carieră • cunoaşterea şi înţelegerea strategiilor de învăţare preferate • cunoaşterea şi înţelegerea punctelor tari şi slabe privind aptitudinile şi calificările personale • capacitatea de a căuta oportunităţi de formare	• dobândirea alfabetizărilor de bază necesare pentru continuarea învăţării • accesarea, procesarea şi asimilarea de noi cunoştinţe şi aptitudini (deprinderi) • a avea o gestiune eficientă proprie a învăţării • a persevera în învăţare • a atribui un timp pentru învăţarea autonomă, dovedind autodisciplină	• motivaţia şi încrederea pentru a continua şi a reuşi în învăţarea pe parcursul întregii vieţi • atitudinea centrată pe rezolvarea de probleme pentru a sprijini procesul propriu de învăţăre • manifestarea dorinţei de a exploata experienţele de învăţare

Tabelul 1.12 Iniţiativă şi antreprenoriat

Cunoştinţe	*Deprinderi/aptitudini*	*Atitudini*
• identificarea oportunităţilor pentru activităţi cu scopuri personale, profesionale şi/ sau de afaceri • identificarea oportunităţilor pentru un angajat sau pentru o organizaţie, ca şi a mizelor pe care acestea ar trebui să le pună în evidenţă • conştientizarea poziţiei etice a întreprinderilor • luarea la cunoştinţă a modului în care întreprinderile devin o pârghie benefică	• a gestiona un proiect anticipativ • a reprezenta şi a negocia eficient • abilitatea de a lucra individual şi în colaborare şi în echipe • abilitatea de a aprecia şi a identifica puncte tari şi puncte slabe • a evalua şi a asuma riscuri	• disponibilitate de a avea iniţiative • disponibilitate de a fi independent şi inovator în viaţa personală, în societate şi la muncă • motivaţia şi hotărârea de a realiza obiectivele propuse (fie că acestea sunt obiective personale sau scopuri colective)

Tabelul 1.13. Sensibilizare şi exprimare culturală

Cunoştinţe	*Deprinderi / aptitudini*	*Atitudini*
• conştientizarea moştenirii culturale locale, naţionale şi europene • conştientizarea locului patrimoniului cultural în lume • cunoştinţe de bază referitoare	• a aprecia critic şi estetic operele de artă, spectacolele, precum şi exprimarea personală printr-o varietate de mijloace, folosind propriile	• înţelegerea profundă a propriei culturi şi sentimentul identităţii ca bază a respectului şi a atitudinii deschise faţă de diversitatea exprimării la opere culturale majore • înţelegerea diversităţii culturale şi lingvistice în Europa şi în alte regiuni ale lumii • înţelegerea necesităţii de a conserva această diversitate culturală şi lingvistică • înţelegerea importanţei factorilor estetici în viaţa zilnică, aptitudini • a compara propriile puncte de vedere şi opinii cu ale altora • a identifica şi a realiza oportunităţile sociale şi economice în activitatea culturală • a dezvolta aptitudini creative care pot fi transferate în diverse contexte profesionale culturale • creativitate şi voinţă de a dezvolta propriul sens estetic prin practica personală a exprimării artistice şi prin participarea la viaţa culturală

În context, menționează C. Bîrzea, se impune o dezbatere mai consistentă referitoare la așa-numitele „competențe-cheie" cu implicații profunde la nivelul politicilor educaționale și al metodologiei de proiectare curriculară [ibidem]. Acestea rezidă din cele mai importante tendințe specificate la nivelul țărilor membre ale OECD (Organizația pentru Cooperare Economică și Dezvoltare) care au generat modificări ale scopurilor educației și au condus la revizuirea curriculumului, fiind considerate următoarele:

- accentul pus pe abilitățile de ordin înalt și pe capacitățile cross-curriculare;
- integrarea disciplinelor;
- legăturile constante cu comunitatea;
- folosirea tehnologiilor în predare și învățare;
- accentul pus pe învățarea prin cooperare;
- importanța evaluării performanțelor;
- creșterea responsabilităților și a capacităților manageriale ale școlii.

Dintre aceste tendințe prezintă relevanță "*Abilitățile de ordin înalt" și capacitățile cross-curriculare* (posibilitatea absolvenților de a gîndi critic și creativ, de a rezolva probleme, de a comunica eficient, de a lucra în echipă, de a dispune de o alfebetizare matematică și tehnologică și de a învăța pe tot parcursul vieții) și *intgrarea disciplinelor*/ abordarea integrată a curriculumului și ca urmare introducerea unor *competențe transfersale.* [ibidem]. În această perspectivă crește importanța competențelor didactice

În 2018 Consiliul Uniunii Europene a îmbunătățit cele 8 competențe-cheie adoptate în 2006 de către Parlamentul European si Consiliul UE pentru invaţarea de-a lungul întregii vieți, acestea fiind actualizate în perspectiva pentru o Învățare Durabilă, având la bază *tehnologia și creșterea sectorului educație non-formală*. Accentul se pune pe investirea în abilități de bază, în competențe antreprenoriale și digitale și în competențe lingvistice, acestea fiind indispensabile pentru orice individ, proprii procesului de educaţie și vizează:

(1) Competențe de Scriere și Citire;
(2) Competențe Lingvistice;
(3) Competența Științifică, de Inginerie, Tehnologică și Matematică;
(4) Competența digitală;
(5) Competența Personală, Socială și de Învățare;
(6) Competența Civică;
(7) Competența Antreprenorială;
(8) Competența de Conștientizare și Expresie

Figura 1.10. Competențe-cheie pentru Învățarea Durabilă, recomandate de UE

Astfel,informațiile de pe internet indică că schimbarile aduse in noul document al **Comisiei Europene pentru Competentele-Cheie pentru Invatarea Durabila**, au la baza tehnologia care a capatat o importanta tot mai mare in vietile noastre si cresterea sectorului de educatie non-formala.

„Competente-cheie sunt acele competențe de care au nevoie toti indivizii *pentru implinire si dezvoltare personală, angajare, includere socială si cetățenie activă*. Ele sunt compuse din cunostințe, abilități si atitudini si merg mai departe de noțiunea academica de cunostințe", se arata in documentul Comisiei Europene.

Recomandarea UE are ca obiectiv imbunatatirea dezvoltarii competentelor-cheie pentru toti oamenii, pe parcursul vietii lor. Statele membre sunt incurajate sa isi pregateasca mai bine oamenii pentru schimbarile din piata muncii si integrarea in societati mai diversificate, digitalizate si globalizate. Accentul documentului pica pe investirea in abilitati de baza, in competente antreprenoriale si digitale si in competente lingvistice, astfel incat toata lumea sa poata participa activ in societate si economie.

Cele 8 Competente-Cheie pentru Invatarea Durabila sunt:

Competenta de Scriere si Citire

Poate fi dezvoltata in limba materna, in limba predata la scoala si/sau in limba oficiala a tarii. Elementul-cheie este ca un nivel bun de scriere si citire trebuie sa fie asigurat in cel mutin un dintre aceste limbi, pentru a permite dezvoltarea competentelor viitoare.

Competenta Lingvistica

Accentul pica pe ajutarea oamenilor sa comunice peste granite, pentru a permite mobilitatea in Europa si intr-o economie globalizata.

Competenta Stiintifica, de Inginerie, Tehnologica si Matematica

Ca in 2006, **punand accentul pe gandirea critica si rezolvarea problemelor**, acestea sunt obligatorii pentru functionarea societatilor si economiilor avansate din punct de vedere tehnologic si bazate pe cunostinte. Acest nou titlu consolideaza notiunea de stiinta ca proces si ca mod de gandire si include o referire la nevoia crescanda de alfabetizare financiara.

Competența Digitală

Include 5 arii:

- alfabetizare informationala si statistica, inclusiv gestionarea continutului;
- comunicare, colaborare si participare in societate;
- creatie de continut digital, conform cu principiile etice;
- siguranta;
- rezolvarea de probleme.

Descrierea acestor competente ar trebui sa fie suficient de flexibila pentru a fi relevanta atat in societatea de astazi, cat si in cea de maine, recunoscand incorporarea retelelor sociale si aparitia de noi tehnologii, cum ar fi Inteligenta Artificiala, robotii, realitatea virtuala si augmentata.

Competenta Personala, Sociala si de Invatare

Contine trei aspecte specifice:

- personal – include constiinta de sine si bunastarea fizica si psihica;
- social – acopera interactiunile interpersonale si cum lucram cu altii;
- de invatare – **accentul este pus pe strategii de invatare durabila si abilitati de gestionare a carierei**.

Totodata, aceasta sectiune acopera atat o serie de abilitati transversale din cadrul construit in 2006 (creativitatea, gandirea critica, rezolvarea problemelor, luarea de decizii, autoreglarea), cat si unele noi, precum perseverenta si abilitatea de a face fata necunoscutului si complexitatii.

Competenta Civica

Include cetatenia activa, participarea, implicarea si construirea unui viitor durabil. De asemenea, aceasta categorie subliniaza rolul cetateniei, a valorilor democratice si a drepturilor omului in societatile globale, tot mai conectate, ale zilelor noastre. Elemente-cheie ale acestei competente sunt atat intelegerea nevoii de sustinere pentru societati, economii si ecosisteme durabile, cat si adoptarea unor stiluri de viata durabile.

Competenta Antreprenoriala

Se aliniaza cu Cadrul de Competenta Antreprenoriala al Centrului Comun de Cercetare (JRC). In plus fata de acesta, **creativitatea si abilitatea de a planui si gestiona procese sunt subliniate ca fiind dimensiuni esentiale pentru o gandire antreprenoriala**.

Competenta de Constientizare Culturala si Expresie

Ia in considerare o gama mai larga de forme contemporane de expresii culturale. Este un element esential in intelegerea, dezvoltarea si exprimarea de idei. Cu alte cuvinte, aceasta competenta permite observarea si modelarea lumii in ton cu identitatea construita in relatie cu altii. Sunt subliniate atitudinile pozitive si mentalitatile deschise fata de alte culturi si fata de diferentele culturale.

http://www.itsybitsy.ro/8-competente-cheie-pentru-invatarea-durabila-recomandate-de-ue/

1.3. Competența didactică și semnificațiile sale

În contextul examinat susținem afirmația lui Lucian Ciolan că învățarea centrată pe competențe este una din mișcările cele mai semnificative din teoria și practica educațională din ultimii ani, manifestă în mai multe domenii: educația formală prin școală, formarea personalului didactic, formarea profesională etc. Asemenea conceptului de *competență*, sintagma *competența profesională* nu are o definiție unanim acceptată, aceasta fiind definită drept „capacitatea dovedită de a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințe, abilități și alte achiziții, în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, circumscrise profesiei respective, în condiții de eficacitate și eficiență” [15]. Abordarea conceptului de competenţă în zona de profesionalizare didactică şi managerială este/devine una sintetică, deschis vocaţională şi în mare măsură, educabilă. În ce priveşte domeniul de activitate a cadrelor didactice, competenţele acestora fac parte dintr-un cîmp de interferenţă între procesul educaţional şi postul ocupaţional. În domeniul învăţămîntului noţiunea de competenţă a fost preluată din alte domenii: lingvistică, psihologie, economie. Competența didactică, un termen generic pentru profilul de competență profesională a cadrelor didactice, păstrează toate caracteristicile termenului de competență enumerate anterior și reprezintă o achiziție complexă a învățării cu valoare operațională, instrumentală care se structurează în jurul unor acumulări cognitive, dar și afectiv-atitudinale și este obiectul unei rescritalizări, precizări și evoluții permanente, generate de integrarea experiențelor practice și teoretice care apar pe parcurs.

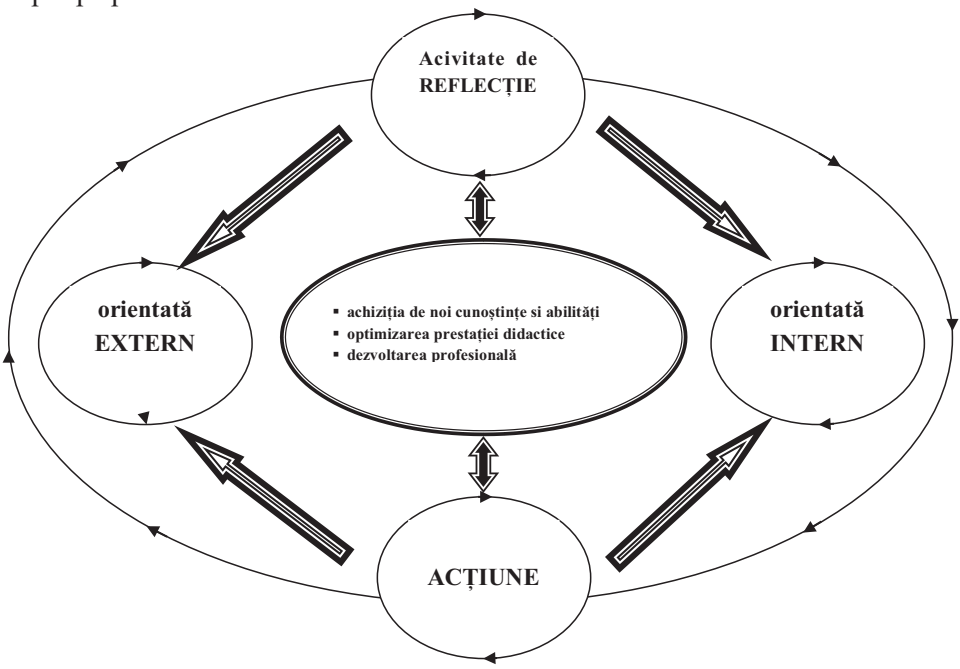


Figura 1.11. Model grafic al dezvoltării profilului de competență profesională [Glava C., 32, p. 63].

Competența didactică este deci, o structură deopotrivă complexa – organizîndu-se la intersecția verbelor a ști, a ști să faci,ă ști să fii, a ști să devii pe parcursul carierei didactice și incluzînd o potențială performanță în activitate și dinamică, manifestarea sa fiind o funcție a experienței asimilate [15].

Dezvoltarea competențelor profesionale reprezintă un proces continuu, datorat pe de o parte evoluției seturilor de cunoștințe și abilități ale individului și, pe de altă parte capacității sale sporite de a reorganiza, recristaliza în ansambluri integrative din ce în ce mai complexe achizițiile în funcție de experiența acumulată, demers care și semnifică în fapt procesul de profesionalizare pentru cariera didactică, care începe cu formarea inițială și se continue pe parcursul exercitării profesiei, prin integrarea experienței profesionale directe, dar și prin demersuri specifice de formare continuă. Piramida formării competențelor profesionale - figura 1.12

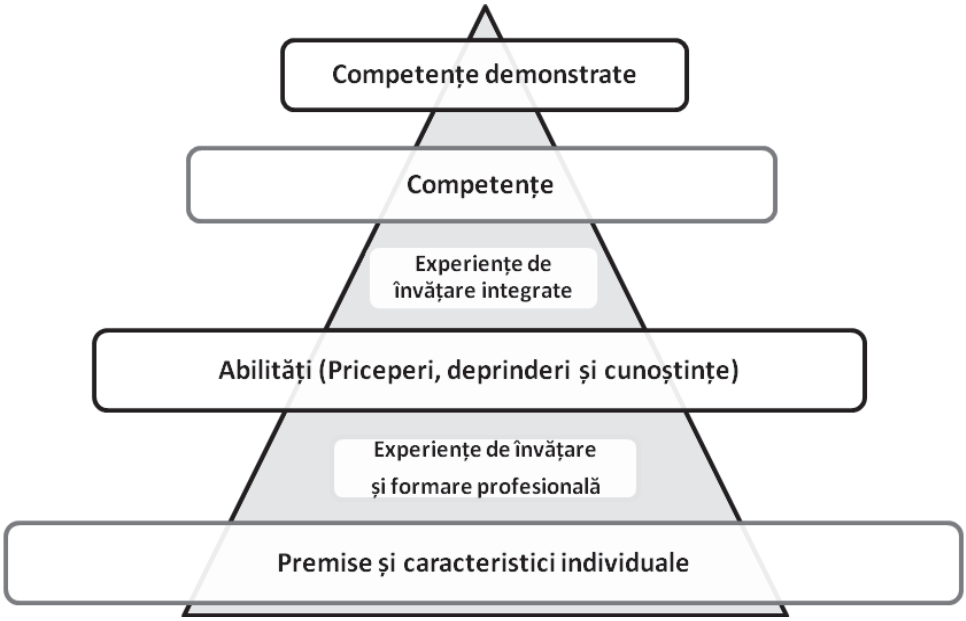


Figura 1.12. Piramida formării competențelor profesionale [C. Glava, 32, p. 26]

Formarea profesională**și** continuă a personalului didactic și a cadrelor manageriale în contextul realizării noilor obiective socioeducaționale pornește de la identificarea competențelor necesare pentru îndeplinirea sarcinilor unui anumit post și competențele reale a celui care ocupă sau care poate ocupa postul. Perfecționarea resurselor umane în funcție de specificul situației date vine să elimine decalajul dintre nivelul real al competenței și nivelul dezirabil printr-o multitudine de modalități luîndu-se în considerare (1) *tendința de profesionalizare,* înțeleasă ca „socializare într-o profesie" (R. Merton) și (2) *tendința de asigurare a unui caracter procesual și continuu formării*, cuprinzînd formarea inițială, inserția profesională, formarea continuă. În această perspectivă, ținînd

cont de extinderea modalităților de formare continuă (îmbinarea formării externe cu cea internă, autoformarea prin intermediul studiului autocondus la nivelul indivizilor, grupurilor, organizațiilor, flexibilitatea duratei formării, organizarea formării pe baza proiectelor, consultanței, cursurilor, inclusiv prin corespondență/la distanță utilizînd calculatorul, etc.) devine foarte important să identificăm domeniile și setul de competență pe care profesorii „de calitate" trebuie să le integreze. Spre exemplu, în spațiul educațional din România au fost propuse și descrise setul de competențe generale și specifice de către organismele/ structurile abilitate: Consiliul pentru Standarde Naționale **și Atestare (COSA, 1999), Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor** (CNPP), Centrul Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar (CNFP, 2002), prezentate în continuare pentru comparație și înțelegere a semnificațiilor acestora.

Tabelul 1.14. Analiza comparativă a modelelor COSA, CNPP, CNFP [29]

Componentele modelului domeniilor de competență (COSA)	**Modelul principiilor de construcție a standardelor profesionale (CNPP)**	**Modelul competențelor profesionale pentru cariera didactică (CNFP)**
• Curriculum	Cadrul didactic este un bun cunoscător al domeniului și al didacticii disciplinei predate	Competențe metodologice
• Comunicare • Relația familie-școală-comunitate	Cadrul didactic este membru activ al comunității Cadrul didactic este promotor al unui sistem de valori în concordanță cu idealul educ.	Competențe de comunicare și relaționare
• Formarea elevilor	Cadrul didactic cunoaște elevul și îl asistă în propria dezvoltare	Competențe psihosociale
• Evaluare	Nu se face referire la acest domeniu	Competențe de evaluare a elevilor
• Dezvoltare profesională	Cadrul didactic are o atitudine reflexivă	Competențe de managementul carierei Competențe tehnice și tehnologice

Merită atenție profilul de competență didactică, certificat la nivel mondial ca fiind unul din cele mai coerente, dezvoltate și eficiente sisteme, precum este, Modelul olandez al competențelor didactice- tabelul 1.15.

Tabelul 1.15. Modelul olandez al competențelor didactice [apud, 32]

<table>
<tr><td>Domeniul de competență</td><td>în relația cu elevii</td><td>în relația cu colegii</td><td>în relația cu contextul educațional și social</td><td>în relația cu sine</td></tr>
<tr><td>interpersonale</td><td>1</td><td rowspan="4">5

Competențe de colaborare cu colegii</td><td rowspan="4">6

Competențe de relaționare cu contextul educațional și social</td><td rowspan="4">7

Competențe de reflecție și dezvoltare profesională</td></tr>
<tr><td>pedagogice</td><td>2</td></tr>
<tr><td>privind domeniul de cunoaștere și didactica acesteia</td><td>3</td></tr>
<tr><td>organizatorice</td><td>4</td></tr>
</table>

Modelul olandez al competențelor didactice este organizat într-o structură matricială, care are la bază patru roluri fundamentale ale cadrului didactic, roluri manifestate de acesta în patru contexte interacționale. Prin interacțiunea roluri-contexte interacționale sunt definite șapte domenii de competență. Profilul de competență al cadrului didactic poate fi descris ca domeniu de convergență dintre status/rol și personalitate, fiind reprezentat de macrocompetențele: competența psihopedagogică, competența de specialitate, competența sociomanagerială, competența de formare continuă.

Competența didactică joacă rol de instrument de unificare, codificare și obiectivare sub forma comportamentelor educaționale și înglobează:

- *competențe de proiectare curriculară;*
- *competențe interpersonale;*
- *competențe de management al învățării și al clasei de elevi;*
- *competențe de reflecție pedagogică și didactică;*
- *competențe de managementul carierei;*
- *competențe de reflecție asupra dezvoltării profesionale și personale.*

Redutabilul specialist, distinsul profesor Constantin Cucoș referindu-se la competențele cadrului didactic menționează următorul referențial de competențe: *competența disciplinară, academică; competența didactică, psihopedagogică; competența psihorelațională, competența de a lucra în echipă și a lega parteneriate; cunoașterea și integrarea noilor tehnologii de informare în practica didactică; competența autoreflexivă, critică în raport cu propria activitate educativă.*

În context, autorul accentuează că „important este, în ultimă instanță, impactul acestor competențe, efectul pe care îl audirect sau indirect, imediat sau întîrziat, la nivelul celor educați. În fond competența profesorului este o variabilă ce se transmite și se „ascunde" permanent în ceea ce elevul știe, face sau este la un moment dat. Viabilitatea și evidența competenței stau nu în ceea ce profesorul demonstrează că posedă la un moment dat (prin diplome, certificate, „acte în regulă"), ci în efectele pe care acesta le produce,în timp, la elevii săi" [24, p. 18-20].

Profilul de competenţă al cadrului didactic poate fi descris ca domeniu de convergenţă dintre statut/rol şi personalitate, fiind reprezentat de calitatea principalelor coordonate ale personalităţii, considerată sincronic în raport cu statutul şi rolul socio-profesional deţinut, raport analizat din perspectiva eficienţei socio-profesionale. Astfel, Ioan Jinga consideră *competenţa profesională a cadrelor didactice* drept un *ansamblu de capacităţi cognitive, afective, motivaţionale şi manageriale care interacţionează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calităţile necesare efectuării unei prestaţii didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate de către marea majoritate a elevilor, iar performanţele obţinute să se situeze aproape de nivelul maxim al potenţialului intelectual al fiecăruia"* [40, p. 78]. Autorul analizează trei tipuri fundamentale de macrocompetenţe care compun, în opinia sa, *competenţa profesională a cadrelor didactice*:

Competenţa de specialitate, care se compune din trei capacităţi principale:

1. Cunoaşterea materiei;
2. Capacitatea de a stabili legături între teorie şi practică;
3. Capacitatea de înnoire a conţinuturilor în consens cu noile achiziţii ale ştiinţei domeniului (dar şi din domenii adiacente).

Competenţa psihopedagogică, care este rezultanta următoarelor cinci capacităţi:

1. Capacitatea de a cunoaşte elevii şi de a lua în considerare particularităţile lor de vârstă şi individuale la proiectarea şi realizarea activităţilor instructiv-educative;
2. Capacitatea de a comunica uşor cu elevii, de a-i influenţa şi motiva pentru activitatea de învăţare, în general, şi pentru învăţarea unei anumite discipline de studiu, în particular;
3. Capacitatea de a proiecta şi a realiza optim activităţi instructiv-educative (precizarea obiectivelor didactice, selecţionarea conţinuturilor esenţiale, elaborarea strategiilor de instruire, crearea unor situaţii de învăţare adecvate, stabilirea corespunzătoare a formelor, metodelor şi instrumentelor de evaluare etc.);
4. Capacitatea de a evalua obiectiv programe şi activităţi de instruire, pregătirea elevilor, precum şi şansele lor de reuşită;
5. Capacitatea de a-i pregăti pe elevi pentru autoinstruire şi autoeducaţie.

Competenţa socială şi managerială a celor care-şi desfăşoară activitatea în învăţământ, şi care se compune din următoarele capacităţi:

1. Capacitatea de a organiza elevii în raport cu sarcinile instruirii şi de a stabili responsabilităţi în grup;
2. Capacitatea de a stabili relaţii de cooperare, un climat adecvat în grupul de elevi şi de a soluţiona conflictele;

3. Capacitatea de a-şi asuma răspunderea;
4. Capacitatea de a orienta, organiza şi coordona, îndruma şi motiva, de a lua decizii în funcţie de situaţie [ibidem, p. 81].

Valentina Olaru completează sistemul de competenţe cu **competenţa de formare continuă**, considerînd că pentru ca profesorul să reuşească să fie performant şi eficient în procesul educaţional, este nevoie ca el să alimenteze continuu toate laturile macrocompetenţelor profesionale descrise anterior, prin procesul de formare continuă [51].

Tot sistemul de competenţe profesionale a cadrelor didactice, are la bază metacompetenţele: **Competenţa de a învăţa să înveţi** *care reprezintă abilitatea de a se implica şi de a persevera în învăţare, de a organiza propria învăţare, gestionînd eficient timpul şi informaţia, atît individual, cît şi în grup. Aceasta include conştientizarea procesului şi a nevoilor individuale de învăţare, identificarea oportunităţilor existente şi abilitatea de a depăşi obstacolele care pot apărea, în scopul realizării unei învăţări de succes* [ibidem].

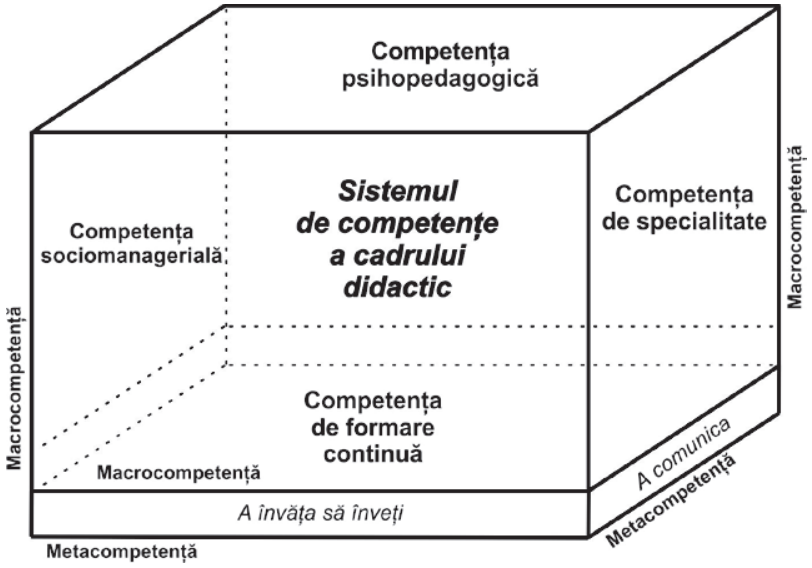


Figura 1.13. Sistemul de competenţe a cadrului didactic [51]

Competenţa de comunicare *care este abilitatea de a exprima si interpreta gînduri, sentimente şi fapte atît pe cale orală cît şi scrisă, de a interacţiona într-un mod adecvat în cadrul întregii game a contextelor sociale şi culturale – educaţie şi instruire, la serviciu, acasă sau în timpul liber*.

Între competenţa de formare continuă şi celelalte competenţe profesionale există relaţie de interdependenţă. Nivelul de dezvoltare a competenţei date condiţionează evoluţia sistemului de competenţe profesionale a cadrului didactic spre performanţă,

Totodată nivelul competenţei de formare continuă depinde de nivelul de dezvoltare a competenţelor profesionale, contextul în care activează şi de capacitatea profesorului de a-şi aplica eficient în orice situaţi şi moment acest sistem de competenţe necesar pentru a spori eficienţa actului educativ.

Astfel, cînd competenţele profesionale a unor profesori sunt de nivel înalt, se spune că aceştia au talent pentru profesia de cadru didactic. Talentul pedagogic, asociat cu ansamblul capacităţilor care determină *competenţa de formare continuă*, poate conduce la măiestrie pedagogică, care presupune un şir de măsuri vizînd selecţionarea, pregătirea iniţială şi pe parcurs a personalului didactic, dar şi o motivare materială si morală mai puternică a personalului didactic [ibidem].

Aşa cum *competenţa de formare continuă* anticipează performanţa profesională a cadrului didactic, conştientizăm faptul că deţinerea ei de către personalul didactic a oricărei instituţii educaţionale condiţionează eficienţa procesului instructiv-educativ, atît la nivel instituţional cît şi de sistem educaţional. Schimbările survenite pe piaţa muncii (*deficitul de cadre didactice nu mai este o problemă*) reprezintă o cauză a creşterii numărului de responsabilităţi legate de gestionarea competenţelor angajţilor din domeniul învăţămîntului preuniversitar, astfel că profesorii de cele mai multe ori trebuie să înveţe singuri, valorificînd propria experienţă.

Pentru nevoia de ordine se practică, uzual, şi unele clasificări ale competenţelor. Între cele mai cunoscute, menţionăm [6, 22, 27, 51, 55, 63]:

- *Competenţe generale, transversale* (reflective-mentale, de învăţare, relaţionale) şi *specializate;*
- *Competenţe de bază*, *direct utilizabile, şi metacompetente*;
- *Competenţe personale, de grup didactic, de echipă*;
- *Competenţe disciplinare, competenţe interdisciplinare*.

Realizînd o sinteză şi o sistematizare a unor modele teoretice, elaborate cu referire la competenţele didactice, D. Houpert (2005) identifică şase categorii de competenţe ce caracterizează cadrul didactic performant, grupate în jurul a şase modele de formare: modelul *practicianului reflexiv,* modelul *profesorului savant,* modelul *profesorului tehnician,* modelul *profesorului artizan*, modelul *profesorului actor social* si modelul *profesorului persoană.*

- *Practicianul reflexiv* evidenţiează competenţa cadrului didactic de a-şi fundamenta activitatea pe o analiză bazată pe instrumente conceptuale, facînd referire la teorii care dau sens demersului său, depăşind empiricul, deoarece practica didactică este puternic contexctualizată şi permanent justificată.

- *Profesorul savant* este deţinătorul cunoştintelor disciplinare pe care urmează să le transforme în cunoştinte predate, de tip universitar. În egală măsură sunt necesare *cunostinţe transversale* daca profesorul doreşte să devină *persoana-resursă* pentru cei care manifestă nevoia de formare.
- *Profesorul tehnician* este conştient de specificul profesiei sale, formată dintr-o multitudine de unităţi didactice (reprezentate de cunoştinte, abilităţi, atitudini) care sunt organizate într-un sens profesional care urmeaza a fi asimilat prin variate modalităţi integrative, atît în formarea iniţială, cît şi în cea continuă.
- *Profesorul artizan* are o viziune generală asupra a ceea ce realizează, sub forma unui ansamblu riguros organizat. Profesorul artizan funcţionează dupa scenarii prescrise, în care actele sunt repertoriate într-o ordine precisă şi imuabilă. Este, ceea ce Perrenoud (1999) numeşte *scheme profesionale*, ca acte iniţial reflectate, voluntare, executate conştient, care, prin exersare, devin apoi automatisme. În această ipostază devine posibilă reflexia, comparaţia, analiza propriilor practici şi crearea unei deschideri către înnoire.
- *Profesorul actor social* relevă competenţe derivate din asumarea rolului social care presupune muncă în echipă, activitate în instituţia de învăţământ şi în afara ei, în relaţia cu comunitatea şi alţi factori educaţionali.
- *Profesorul persoană* valorifică anumite competenţe personale utile şi valorificabile în profesii: competenţa de comunicare, empatia, competenţa de a stabili şi dezvolta relaţii sociale, capacitatea de a stăpîni şi controla relaţii afective, capacitatea de învăţare permanentă.

În paralel cu aceste competente, specifice acţiunii didactice, P.T. Baldwin şi M.V. Padget (1994) evocă posibilitatea dezvoltării unor *metacompetenţe*, îndeosebi în condiţiile unei realităţi în continuă schimbare, care pot facilita reuşita într-o varietate de situaţii. Un set de astfel de metacompetenţe ne este prezentat de C. Levy – Leboyer (1996) în tabelul 1.16.

Tabelul 1.16. Tipuri de metacompetenţe

Nivelul	Componente ale metacompetentei
01. Comportamental	Initiaţiva în condiţii de risc şi incertitudine
02. Perceptiv	Culegerea şi prelucrarea sistematică a informaţiilor
03. Afectiv	Asumarea punctului de vedere al celuilalt şi rezolvarea conflictelor interpersonale
04. Simbolic	Conceptualizarea instituţiei ca sistem

Astfel, **competenţa** reprezintă atât *procesul de formare* – ca activitate didactică de cunoaştere, cît şi *produsul* – ca sistem de cunoştinţe fundamentale şi metodologice ce contribuie la formarea a anumitor atitudini şi comportamente, care se manifestă la elevi în rezolvarea a diverse situaţii semnificative. Pentru ca copilul să însuşească cunoştinţe şi să demonstreze priceperi şi deprinderi, el trebuie să se raporteze, într-un anumit mod la ele, adică să-şi formeze anumite atitudini. Manifestarea atitudinilor în diverse activităţi de cunoaştere reprezintă *comportamentul* care reprezintă acţiunea unui subiect asupra lumii, realizată cu scopul de a se adapta la mediul înconjurător [15]. Anume dintr-un anumit comportament poate fi dedusă atitudinea şi, invers, atitudinea este o forţă motivaţională care generează o acţiune specifică, devenind o cauză a comportamentului.

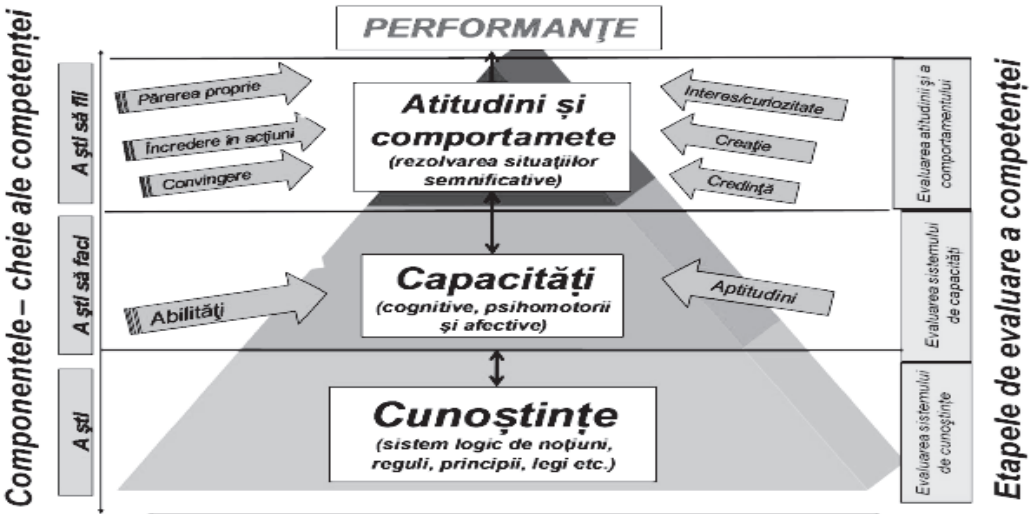


Figura 1.14. Modelul metodologic de evaluare a atitudinii și comportamentului ca performanțe în formarea competenței

Astfel, în procesul de formare a competenţei şcolare este indispensabil de a evalua atitudinile şi comportamentele elevului. Finalitatea *Modelului metodologic de evaluare a atitudinii şi comportamentului* reprezintă eficientizarea procesului educaţional, care se identifică ca performanţe în formarea competenţei şcolare. Deci, ***atitudinea*** este un *„filtru"* mental prin care se percep cunoştinţele şi capacităţile în activităţile modelate pedagogic, iar ca răspuns al aceste acţiuni rezultîndu-se *comportamentul.* În această ordine de idei, ***comportamentul*** reprezintă totalitatea de reacţii pe care elevul le dă în mod organizat, **modul de a fi şi de a reacţiona într-o situaţie**. Iar *atitudinea şi comportamentul* sunt ***performanţe*** ca indicatori a nivelului de formare a competenţei. Sarcina educatorilor este de a forma şi de a modela procesul educaţional privind formarea-dezvoltarea personalităţii elevilor din fiecare nouă generaţie, astfel încît viitorul tînărului să fie unul corect şi solid, nu alterat de influenţele ce apar inerent într-o societate democratică şi bazată pe cunoaştere.

În actualitate o deosebită atenție merită competența autonomiei formării continue a cadelor didactice și manageriale, având în vedere caracterul inovator al transformările din învățământ, promovarea autonomiei pedagogice însoțită de respectarea drepturilor și asumarea liberă de responsabilități

1.4. Competența autonomiei formării continue a cadelor didactice și manageriale

Formarea profesională continuă a personalului didactic și a cadrelor manageriale în contextul realizării noilor obiective socio-educaționale pornește de la identificarea competențelor necesare pentru îndeplinirea sarcinilor unui anumit post și competențele reale a celui care ocupă sau care poate ocupa postul. Perfecționarea resurselor umane în funcție de specificul situației date vine să elimene decalajul dintre nivelul real al competenței și nivelul dezirabil printr-o multitudine de modalități luîndu-se în considerare (1) *tendința de profesionalizare,* înțeleasă ca „socializare într-o profesie" (R. Merton) și (2) *tendința de asigurare a unui caracter procesual și continuu formării*, cuprinzând formarea inițială, inserția profesională, formarea continuă. În această perspectivă, ținând cont de extinderea modalităților de formare continuă (îmbinarea formării externe cu cea internă, autoformarea prin intermediul studiului autocondus la nivelul indivizilor, grupurilor, organizațiilor, flexibilitatea duratei formării, organizarea formării pe baza proiectelor, consultanței, cursurilor, inclusiv prin corespondență/la distanță utilizând calculatorul, etc.) considerăm foarte important abordarea problematicii privind oportunitatea *competenței autonomiei formării continuie a cadrelor didactice și manageriale*. Explicit, ne propunem a răspunde la un șir de întrebări cu privire la această competență: natura, poziția și structura ei factorială, relația ei cu celelalte competențe și programele de formare, probele/dovezile competenței, etc. Cadrul acestei problematici vizează două componente:

I. Componenta conceptual-axiologică care înglobează examinarea problemei axată pe:

(1) pedagogia libertății, care cofigurează dreptul de alegere, comunicarea, dialogul rațional;

(2) pedagogia schimbării, centrată pe coordonata valorică a democrației;

(3) pedagogia competențelor, conceputualizată ca rezultat al prelucrării complete a unei situații în acțiune de către o persoană sau un grup de persoane într-un context dat.

II. Componenta praxiologică și procedurală.

În această ordine de idei se impune respectarea principiului libertății și principiululi pozitiv, a finalităților educației moderne cu referință la *formarea personalității integrale* cu semnificațiile sale - *formarea unei personalități libere, creatoare, autonomă/ independentă, deschisă la transformări de tip inovator.*

Autonomia înseamnă independență, libertate în gîndire, exprimare și acțiune. Autonomia reprezintă o stare de autodeterminare și libertate, una din finalitățile importante ale educației care satisface nevoia de autorealizare și independizare. Formarea de personalități autonome, integrabile social, capabile de învățare permanentă este un deziderat al educației moderne. Autonomia ține de autenticitatea persoanei, care este un factor al cultivării elevului-studentului-profesorului-managerului, adică un subiect care crede cu putere în ceea ce face, în ceea ce învață, în justețea a ceea ce face și în valoarea a ceea ce este.

Autonomia formării profesionale continue este un stil profesional constituit de valori constructive ce facilitează interpretarea adecvată a fenomenelor. Profesorul, managerul devine actorul propriei orientări oferă dreptul de a discerne asupra priorităților, edificînd profilul său optimal, eficient și democratic.

Asigurarea drepturilor pentru o politică de formare implică asigurarea dreptului de acces la diverse forme de instruire, dreptului la o formare optimă în funcție de cerințele sociale și individuale, dreptului la o dezvoltare liberă a talentelor, capacităților, dreptului de participare la luarea deciziilor pentru varianta/modalitatea de formare. Autonomia formării continue presupune a-ți evalua propria activitate în scopul creșterii calității actului didactic/managerial, a selecta traseul propriu de formare pentru dezvoltarea carierei în concordanță cu aspirațiile personale și cu specificul instituției. În această perspectivă autoanaliza și autoreflecția asupra propriei cariere dau posibilitatea de a se raporta la cerințele funcției didactice/manageriale, de a conștientiza decalajele dintre aspirațiile personale, nivelul de dezvoltare al competențelor proprii și posibilitățile de formare. Responsabilitatea pentru dezvoltarea profesională revine cadrului didactic/ managerului, traseul de evoluție în carieră fiind stabilit în raport cu aspirațiile personale, cu viziunea personală asupra ce va realiza în viitor. Reflexivitatea cadrului didactic în acest caz se manifestă la două niveluri: *al practicii didactice și al propriului „destin" profesional.* Aceasta este implicată deopotrivă în procesul de adoptare a deciziilor care țin de procesul didactic și în cazul deciziilor referitoare la propria dezvoltare personală și profesională - piața liberă a formării continue fiind un bun prilej de exersare a capacității decizionale a cadrelor didactice. Utilizarea metacogniției ca formă a reflecției asupra propriilor nevoi de formare apare ca extrem de importantă într-o societate în care, prin tipul de ofertă și prin promovarea acesteia se „crează nevoi generale".

Competența autonomiei formării continue ca un sistem complex reclamă anumite caracteristici psihologice, capacități, atitudini referitoare la problematica și necesitatea învățării autonome în condițiile exigenților societății moderne, capacități de practicare a unei metodologii de formare individuală, de self-management, atitudine față de cunoaștere cu accent pe inițiativă, responsabilitate, încredere în sine, valori necesare pentru a trăi într-o lume a schimbării. În ultimă instanță acestea, în dependență de alegerea modalităților de formare, urmează să contribuie la dezvoltarea competențelor, care,de exemplu, pentru funcțiile de conducere din învățămîntul universitar sînt: *competențe*

de comunicare și relaționare, competențe psiho-sociale, competențe de utilizare a tehnologiilor informaționale, competențe de conducere și coordonare, competențe de evaluare, competențe de gestionare și administrare a resurselor, competențe care vizează dezvoltarea instituțională, și competențe care vizează self-managementul. Aceste categorii de competențe sunt descrise prin competențe specifice care se reconfigurează în domenii de aplicare inerente actului managerial. În această ordine de idei programele de formare trebuie să consolideze autonomia profesională, acestea fiind concepute astfel încît să reflecte izomorfismul între formarea cadrelor didactice și formarea elevilor, la nivelul de predare-învățare, promovîndu-se **conceptul de autonomie a acțiunii și reflecție asupra acțiunii.**

Astfel, componenta factorială de bază a competenței autonomiei formării continue urmează să se coreleze cu competența pedagogică întîlnită la „profesorul bun" și la „managerul de succes" (calități regăsibile și în documentele UE): *inteligența, stabilitatea emoțională, considerație, obiectivitatea, atractivitatea, cooperarea, flexibilitatea, calitatea și varietatea metodelor/practicilor profesionale,comunicarea, responsabilitatea, expertiza științifică, interdependența, formarea/învățarea continuă+experiența productivă educațională, empatia, tehnicile informaționale.*

În același context menționăm 5 caracteristici sau valori cadru necesare unui profesor/manager de succes selectate de Departamentul pentru Educație al SUA: *orientare în sarcină, entuziasmul și interesul (motivația), calitatea instruirii realizate direct, orientarea în studiu a elevilor (a-i învăța să învețe), calitatea feedback-ului oferit elevilor, cadrelor didactice, părinților și comunității*.

Competența didactică joacă rol de instrument de unificare, codificare și obiectivare sub forma comportamentelor educaționale.

Competența autonomiei formării continue integrează:

<u>Cunoştinţe:</u>

- de conștientizare, înțelegere și convingere în oportunitatea libertății formării continue;
- de profesionalizare a carierei didactice, integrare a teoriei şi practicii, cunoaştere, înţelegere şi aplicăre a resurselor interne şi externe pentru formarea individuală continuă;
- de dezvoltare a individualității/identității personale, capacităților de autoformare a personalității eficiente, optimale, pozitive;
- de însușire și propagare a valorilor democratice europene și general-umane, de dezvoltare a unor moduri de gîndire capacitante;
- de dezvoltare a bazei performării (informația/cunoaștere, intelectul, inteligența, imaginația), a culturii emoționale.

Capacităţi:

- de analiză interpretativă a tendinţelor educaţiei, de flexibilitate curriculară;
- de analiză a nevoilor de învățare, formulare de oportunităţi-alternative de perfecţionare;
- de cunoaștere de sine, de dezvoltare a inteligențelor/capacităților fizice, mentale, emoționale, spirituale;
- de a lua decizii, de autodirijare, autoevaluare, autoreglare;
- de a produce schimbare în modul de a vedea și modul de a proceda;
- de adoptare a stilului autentic inovator-creativ-democratic.

Atitudini:

- conştientizarea propriei valori şi ate rolului social de formare continuă;
- valorizarea libertăţii, dreptului de alegere a formei de instruire continuă;
- armonizare dintre ceea ce putem face și ceea ce facem efectiv;
- democratizarea comportamentului profesional prin implicare-participare;
- autonomia dezvoltării profesionale, asumarea responsabilităţii pentru propria formare.

Competența autonomiei formării continue implică motivație și satisfacție pentru asigurarea reușitei. În contextul dat este necesar să reamintim despre *sistemul dinamic al reușitei* propus de Guy Missoum cu trei componente distincte și interactive: *potențial psihologic, tehnici și metode de training pentru dezvoltarea personală și strategii mintale.*

Potențialul psihologic presupune cinci elemente majore sau parmetri-cheie:

1. *Prelicrarea informației*-deciziile trebuie luate în urma identificării și folosirii informațiilor necesare;
2. *Gestionarea emoțiilor*-stresul și anxietatea trebuie administrate în contextul încercării de a atinge obiectivele;
3. *Capacități relaționale*-eficința lor își pune amprenta asupra succesului nostru;
4. *Energia și dinamismul comportamental*-pentru a acționa efectiv, este nevoie de un nivel suficient la acest parametru;
5. Încrederea în sine-cerdința și capacitățile proprii și în atingerea obiectivelor este definitorie pentru reușita personală.

Al doilea element al microsistemului – *training-ul mental* - este ansamblu de mijloace, tehnici și metode care ne dezvoltă resursele psihice, ne stimulează energia, ne optimizează pregătirea, gestionarea și rezultatul acțiunilor, comportamentelor și performanțelor noastre" [apud, 9].

Cel de-al treilea element al sistemului reușitei îl reprezintă *strategiile mentale*. Strategiile „sînt elaborate în jurul a treisprezece concepte-cheie: viziunea, obiectivele, experiența, flexibilitatea mentală, influența, sincronizarea relațională, reflecția, noutatea, reproducerea, demararea, încheiera, opoziția, coeziunea" [ibidem]. În încheiere, putem aprecia că a reuși înseamnă să-ți descoperi și să aplici trio-ul personal pertinent (potențialul psihologic, trainingul mental și strategiile mentale) căci așa cum spunea și Seneca „nu există vînt favorabil pentru cine nu știe încotro se îndreaptă".

În context, managementul cunoașterii, cultura învățării, cultura managerială, sînt de o importanță exepțională pentru producerea schimbărilor demarate din perspectiva edificării unei societăți democratice bazată pe cunoaștere în R.Moldova, provocare care implică valorizarea din plin a noilor tehnologii educaționale și informaționale, care ne oferă premise importante pentru o învățare mai dinamică și permanentă, adaptare rapidă, pentru **a traduce învățarea în acțiune**.

1.5. Curriculum şi competenţe

Reforma curriculară, declanşată în Republica Moldova, a devenit un moment de cotitură în refundamentarea teoretică şi metodoloică a învăţământului la nivelul proiectării educaţiei şi instruirii. Paradigma curriculumului realizează trecerea de la *ce învăţăm,* proprie metodologiei bazată pe conţinuturi, la structura de învăţare orientată prin obiective şi metodologii de tipul: *cum învăţăm* ca efecte în afara spaţiului şi timpului şcolar. Originile conceptului de curriculum în sfera educaţiei sunt asociate cu lucrările lui Bobbitt (1918, 1924), însă în fapt, după cum menţionează De Landsheere (1992), prima formulare modernă a teoriei curriculumului se regăseşte în lucrările lui R. Tyler (1949), care a formulat 4 întrebări fundamentale pentru orice dezvoltare curriculară, actuale şi în prezent:

(1) Care sunt finalităţile educative ale şcolii?

(2) Prin ce experienţe educative se pot atinge aceste finalităţi?

(3) Cum se pot dezvolta aceste experienţe educative?

(4) Cum se poate verifica dacă rezultatele aşteptate sunt atinse? [42, p. 24].

Pe parcurs conceptul de curriculum a cunoscut o dezvoltare ascendentă care continuă şi în prezent, ceea ce şi cauzează lipsa unui cadru teoretic curricular stabil. Din perspectiva cercetării noastre, ţinînd cont de literatura de specialitate [15, 22, 33, 40, 42, 63], considerăm necesar a evidenţia cîteva repere toretice fundamentale ale curriculumului definit la general ca *ansamblul experienţelor de viaţă necesare dezvoltării elevului.* Mai întîi este necesar de a remarca două caracteristici semnificative ale curriculumului: *flexibilitate şi adaptare*. Sunt recunoscute două variante de concepţii fundamentale ale curriculumului - tabelul 1.17.

Tabelul 1.17. Două variante de concepţii fundamentale ale curriculumului [ibidem, p. 42]

Schiro (2008)	**De Landsheere (1992)**
The scholar academic ideology *(Ideologia academică a şcolii)*	Centrarea pe cunoaşterea ce trebuie dobîndită
The lerner centred ideology *(Ideologia centrată pe elev)*	Centrarea pe elev
The social efficiency ideology et The social reconstruction ideology *(Ideologia eficienţei sociale şi Ideologia reconstrucţiei sociale)*	Centrarea pe societate

Această specificare a structurii curriculumului exclude rigiditatea şi este în contextul tendinţei mondiale actuale, care constă în „introducerea în curriculum a unui grad mai mare de flexibilitate, pentru a se putea lua în considerare specificităţile locale" [Panchaud, apud 42, p. 25]. Una dintre funcţiile curriculumului este aceea de a favoriza adaptarea unui sistem educaţional la evoluţia nevoilor în materie de educaţie a unei societăţi date, ceea ce implică nevoia de a fi deschis şi cu finalităţi educaţionale clar definiteUtilitatea curriculumului este exprimată prin cinci funcţii de importanţă majoră:

1. *să definească finalităţile şi orientările majore* în materie de educaţie pentru o ţară sau o regiune dată;

2. *să operaţionalizeze planuri de acţiuni pedagogice şi administrative* în cadrul unui sistem educaţional şi *să instaleze mecanismele de control;*

3. *să asigure coerenţa planului* de acţiuni pedagogice şi a activităţii pedagogice şi didactice, în raport cu finalităţile şi orientările prevăzute, şi, de asemenea, pe cea a planului de acţiuni administrative, în raport cu aceste orientări şi acest plan de acţiuni pedagogice;

4. *să permită dezvoltarea şi formarea* persoanelor în armonie cu mediul lor social, istoric, religios, cultural, economic, geografic, lingvistic şi demografic;

5. *să adapteze* sistemul educaţional atît în raport cu un proiect social local şi actualizat în materie de educaţie, cît şi în raport cu o deschidere a societăţii şi a membrilor ei asupra lumii [ibidem].

Pentru a îndeplini aceste funcţii, un curriculum prezintă cel puţin următoarele caracteristici (Jonnaert şi Ettayebi, 2007 şi 2008):

- este **unic** (grade de *unicitate* a curriculumului, măsură în care curriculumul este sau nu compact);
- este **consensual** (grade de *participare* a actorilor la dezvoltarea şi aplicarea curriculumului);
- este **univoc** în orientările pe care le defineşte (grade de *univocitate* a curriculumului, orientările sale se îndreaptă în aceeaşi direcţie);
- este **flexibil** (grade de *adaptabilitate* a curriculumului evoluţiei nevoilor sociale în materie de educaţie);
- este **coerent** (grade de *coerenţă internă şi externă* a curriculumului):
  - coerenţa *internă* asigură coerenţă între diferite elemente ale curriculumului;
  - coerenţa *externă* verifică adecvarea curriculumului la nevoile societăţii [ibidem, p. 56].

Fiecare dintre aceste caracteristici traduse în „grade" permite analizarea curriculumului şi caracterizarea lui într-un profil de curriculum prin clasare de la cel mai puţin adaptat pînă la cel mai operaţional în mediul său, făcîndu-se aprecierea conform tabelului 1.18.

Tabelul 1.18. Analiza caracteristicilor unui curriculum [ibidem, p. 57]

	0	**1**	**2**	**3**
Grad de unicitate a curriculumului	lipsa unicităţii			curriculum unificat
Grad de participare	lipsa participării	slabă participare	participare medie	largă participare a actorilor
Grad de univocitate	curriculum echivoc	univocitate redusă	univocitate medie	curriculum neechivoc
Grad de adaptabilitate	curriculum rigid	adaptabilitate redusă	adaptabilitate medie	curriculum flexibil
Grad de coerenţă internă	incoerenţă	coerenţă redusă	coerenţă medie	curriculum coerent
Grad de coerenţă externă	curriculum total inadaptat la contextul său	slabă adaptre la context	adaptare medie la context	curriculum total adaptat la context

Legendă: 3 = nivel ridicat al gradului analizat; 0 = absenţa acestui grad de curriculum.

Pentru a fi operaţional, curriculumul presupune:

- să fie *unic* (gradul 3 de unicitate);
- o *mare implicare* a tuturor actorilor sistemului educaţional (gradul 2 sau 3 de participare);
- un grad înalt de *univocitate* (gradul 2 sau 3 de univocitate);
- un mare grad de *flexibilitate* (gradul 2 sau 3 de adaptabilitate);
- *o coerenţă internă mare* (gradul 2 sau 3 de coerenţă internă);
- *o coerenţă externă mare* (gradul 2 sau 3 de coerenţă externă)

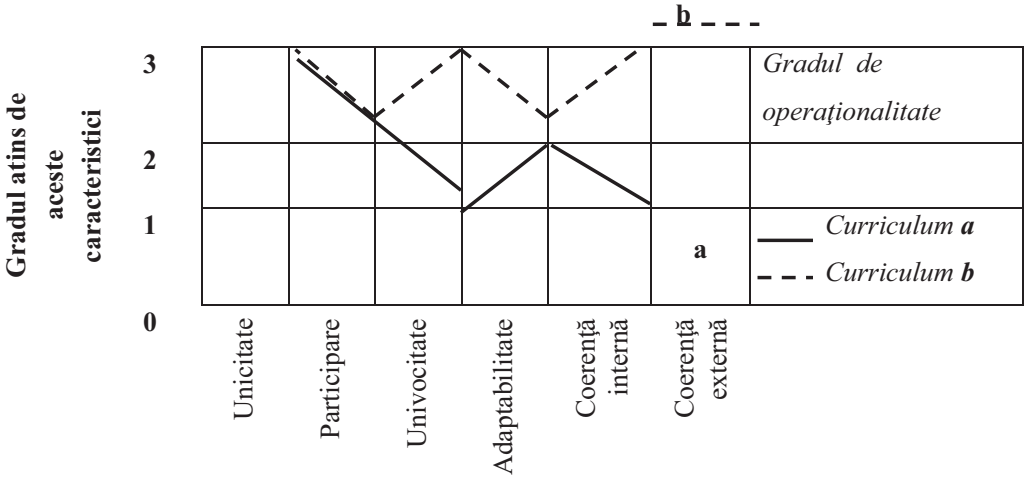


Figura 1.15. Gradul de operaţionalizre a curriculumului şcolar din Republica Moldova

Cercetările şi lucrările savanţilor din Republica Moldova în domeniul reformei curriculare au ghidat cadrele didactice şi manageriale în această mare operă de anvergură, de schimbare radicală a sistemului educaţional în contextul edificării unei societăţi democratice bazate pe cunoaştere şi informatizare. Deşi succesele acestor transformări sunt incontestabile, se constată mari discrepanţe între intenţii şi realitate.

În mare parte acestea se datorează curriculumului şcolar, pretenţiile faţă de care devin tot mai conturate din cauza *impactului neînsemnat a învăţământului asupra dezvoltării sociale,* pretenţii, care cuprind, în viziunea noastră, avînd în vedere rezultatele diagnosticării curriculumului şcolar, următoarele considerente:

- *deschiderea neadecvată a curriculumului spre nevoile sociale;*
- *lipsa atenţiei cuvenite concepţiei curriculumului* ***centrat pe societate,*** *pe înţelegerea şi ameliorarea societăţii (De Landsheere) sau pe ideologia eficienţei sociale şi ideologia reconstrucţiei sociale (Schiro); inadaptarea curriculumului la utilizarea TIC.*

În contextul celor examinate, considerăm oportun să facem cîteva precizări cu referinţă la noţiunea de competenţă, concepută ca „rezultatul prelucrării complete a unei situaţii de către o persoană sau un grup de persoane, într-un context dat” [40, p. 77].

În această ordine de idei, trebuie menţionate trei logici ale competenţei – figura 1.14

Competenţa în acest cadru teoretic particular devine o competenţă acţional-situaţională, adică una care se dezvoltă prin acţiunea trăită de o persoană sau un grup de persoane în situaţie. *Logica acţiunii în situaţie* valorizează plasarea în conext a conţinuturilor învăţării în situaţii care dobîndesc un sens pentru elevi.

Logica curriculară trimite mai degrabă la teoriile actuale ale curriculumului. Ea precizează elementele care trebuie prevăzute în programele de studii, pentru ca elevii să dezvolte realmente competenţe. *Logica acţiunii în situaţie alimentează logica curriculară*.

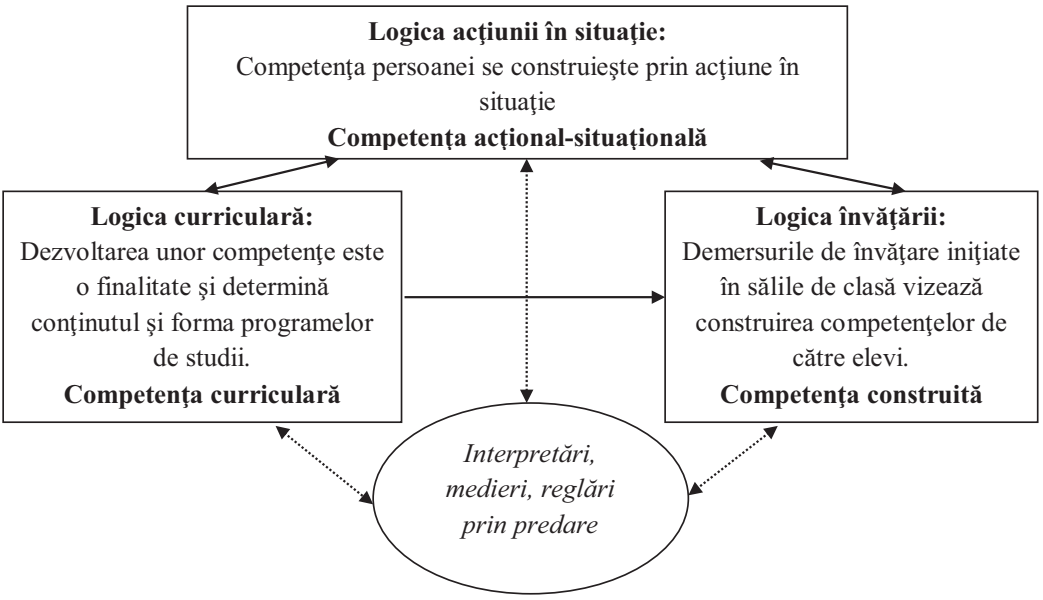


Figura 1.16. Trei logici ale competenţei [40, p. 85]

Logica învăţării se referă la teoriile învăţării şi permite elevilor şi studenţilor să dezvolte realmente competenţe, se bazează pe rezultatele analizelor unor competenţe acţional-situaţionale [ibidem p. 83-86].

În școală pe treapta superioară a competențelor sunt cele 8 domenii de competențe-cheie, pe treapta a doua-competențele generale ale disciplinelor de învățământ, derivate din cele 8, iar pe treapta a treia – competențele specifice derivate din cele generale. Competențele-cheie sunt în raport de coordonare cu competențele generale ale disciplinelor, nu în raport de subordonare/ierarhizare.

Discuții aprinse se înregistrează referitor la Pedagogia competențelor (APS-abordarea centrată pe situație) versus pedagogia obiectivelor (PPO).

Abordarea teoretică vizează relația„ behaviorism-cognitivism", trecerea de la obiective educaționale operaționalizate (centrate pe comportamente) la obiective centrate pe competențe. Dacă ne referim la PPO, constatăm că în procesul de învățare se urmărește inputul și outputul, ceea ce a învățat elevul, ceea ce poate face („mintea este o cutie neagră") pe cînd în cazul APC, cognitivismul vizează învățarea drept rezultat al prelucrării, „procesării" informației, care și duce la formarea de competențe [ibidem].

Obiectivele operaționale sunt deziderate, iar competențele sunt rezultate-cunoștințe complexe dobîndite deja, deci am putea avea ca obiectiv formarea unei competențe (cunoștințele integrate într-o competență pot constitui ținta unor obiective operaționale).

Remarcăm obiectivele educației bazată pe competențe (Roegiers, 2004):

- Accent pe competențele pe care elevul trebuie să le stăpînească la sfîrșitul fiecărui an școlar, nivel de instruire, nivel obligatoriu de învăț.
- Să dea sens învățării, să raporteze învățarea la situații-problemă
- Să certifice achizițiile elevului în termeni de rezolvare de situații concrete.

Organizarea învățămîntului centrat pe competențe are la bază 2 concepții, 2 școli de gîndire și de acțiune practică:

(1) Școala competențelor transversale, care asigură procesul instructiv-educativ în sensul:

- Reorganizează învățărea/ cunoștințele pentru a le face mai active, elevii sunt puși în situația de a rezolva situații-problemă.Învățarea se fundamentează pe metode active;
- Promovează competențele de viață, dar și din viața clasei, grupei;
- Promovează interdisciplinaritatea.

(2) Școala competențelor de bază sau „pedagogia integrării" are la bază cerința de a învăța elevii să administreze complexitatea prin:

- achizițiile școlare (cunoștințe,deprinderi,valori,atitudini)
- situații de viață cotidiană pe care elevul le va întîlni în viață/ practică
- competențe de viață pe care elevul le va mobiliza pentru a rezolva situații. Sistemul nostru de învățămînt este construit pe acest concept.

Difirențele conceptuale între APS și PPO sunt prezentate în continuare în tabelul 1.19. Autorii prestigioasei lucrări „Curriculum și competențe "Philippe Jonaert, Moussadak Ettayebi, Rosette Defise, în contextul vizat menționează că „nu e vorba să denigrăm aporturile PPO. E vorba mai degrabă să evităm confuzia între APS și PPO și,

prin aceasta, să o apropiem de APC prea ancorată în PPO. Aceste logici nu se întîlnesc, pentru că ele vizează obiecte diferite: situații (APS) versus compartamente bazate pe conținuturi disciplinare (PPO). Ele au finaliații epistemologice foarte diferite: PPO se referă strict la comportamentalism, în timp ce APS este deschisă unei pluralități de paradigme epistemologice. Mai mult, în cadrul reformelor curriculare actuale, APS este cel mai adesea asociată constructivismului, ceea ce o îndepărtează și mai mult de PPO.

Tabelul 1.19. APS versus PPO [Jonnaert, 42, p. 89]

Parametri ai învățării	**A P S**	**P P O**
(1) **Intrare:**	prin *clasele de situaţii şi situaţiile pertinente* în raport cu programele de formare	prin *conţinuturile disciplinare* descompuse şi ierarhizate în micro-unităţi
(2) **Proces:**	*o prelucrare competentă* a unor situaţii, bazată pe acţiunile şi experienţele elevului; elevul este *activ* şi îşi construieşte cunoştinţele şi îşi dezvoltă competenţele	*un comportament observabil* al elevului, bazat pe transmiterea unor conţinuturi disciplinare de către cadrul didactic, elevul este *pasiv* şi reproduce conţinuturile decontextu-alizate, adesea fără legătură cu propriile sale experienţe
(3) **Natura conţinuturilor:**	o pluralitate de *resurse contextualizate, deschise spre interdisciplinaritate şi semnificative* pentru elev	un *conţinut nondisciplinar*, împărţit pe bucăţele, predat pentru el însuşi şi decontextualizat
(4) **Rezultate:**	cunoştinţe şi competenţe *construite* de către elev prin propriile sale activităţi şi experienţe în situaţie	conţinuturi disciplinare transmise de cadrul didactic, *reproduse şi restituite* de către elev
(5) **Profil:**	*clase de situaţii* ce pot fi prelucrate cu competenţă la sfîrşitul formării	*conţinuturi nondisciplinare şi decontextualizate* ce trebuie reproduse la sfîrşitul formării
(6) **Referinţă epistemologică:**	Se pot referi la *diferite paradigme epistemologice*, în cadrul reformelor actuale, se referă la constructivism	se referă exclusiv la *behaviorism*

PPO prescrie comportamente pe care elevul trebuie să le reproducă, în timp ce APS nu formulează decît ipoteze în legătură cu prelucrări competente, pe care le poate realiza o persoană într-o situație dată. PPO are drept scop reproducerea de către elev a

cunoștințelor codificate în programele de studii, APS are drept scop construirea unor cunoștințe și dezvoltarea unor competențe acțional-situaționale de către elevi". Am reprodus aici esența acestei difirențe cnceptuale între APS și PPO, expusă clar și explicit de autorii lucrării nominalizate, esență, care reclamă o nouă abordare curriculară, „o nouă inginerie a curriculumului", „o nouă paradigmă a educației, cea care combină teoriile acțiunii, situații și dezvoltarea unor competențe de către persoanele respective", „o revizuire a conceptului de obiectiv și de o adaptare a lui la cerințele APS" [ibidem, p. 90].

Referitor la competența școlară se cuvine a face cîteva precizări [42, 57, 58]:

- În termeni pedagogici, competența este capacitatea elevului de a mobiliza (identifica,combina și activa) un ansamblu integrat de cunoștințe, deprinderi, atitudini și valori pentru a realiza familii de sarcini de învățare;
- Competența este un potențial care trebuie probat, demonstrat de elev în situații concrete, care sunt „sursa și criteriul competenței"; Învățarea trebuie să aibă sens!
- Competența nu se poate dezvolta și nici evalua decît punînd elevul în contact cu situații concrete (care nu pot fi standardizate sau planificate integral), în care acesta mobilizează resursele…
- Succesul elevului în învățare depinde de stabilirea unui *referent cognitiv sau referent social* reprezentat de: criterii de realizare a sarcinii de lucru (algoritm de lucru), criterii de reușită, care descriu caracteristicile „model" ale produsului învățării, sarcinii realizate, „foaie de parcurs", „hartă de studii";
- Referentul social este inspirat de perspectiva socioconstructivistă, vizează activitatea diferențiată, în grup, manifestarea „competențelor colective sau de sinergie"și individuale;
- Competențele vizează domeniile disciplinare de formare și domeniul formării generale și ca urmare destingem; „competențe disciplinare" și „competențe transversale" ;
- Competențele legate de viață („învățare autentică") versus competențe școlare abstracte implică: curriculm centrat pe interdependență școală-societate sau pe o anumită autonomie a școlii în raport cu cerințele vieții;

Orice competență are două componente:

- *Resursele* (interne și externe): cunoștințele, deprinderile și atitudinele, experiența personală, pe care elevul trebuie să le mobilizeze pentru a rezolva situații-probleme (a ști, a face, a fi, a deveni);
- *Situațiile-problemă* în care elevul trebuie să mobilizeze aceste resurse(învață și pune în practică acel potențial), activități de învățare cu sens, nu de dragul învățării;

Competența, presupune mobilitatea cunoștințelor, flexibilitate, gîndirea critică, resposabilitate. Competența include nu numai componenta cognitivă, ci și operațional-tehnologică, motivațională, etică, socială și comportamentală.

Competențele reprezintă domeniul de dobîndire și de însușiire de către individ a valorilor culturii omenirii, este aria de formare a atitudinilor valorice către fenomenele naturii și societății.

Tabelul 1.20. Tipurile de competență [apud, 20, p. 128-129]

Competența	**Scopul educației**	**Tehnologii pedagogice de bază**	**Tipuri de activități**
1	**2**	**3**	**4**
Competențe elementare: posedarea de mijloace elementare de cunoaștere, însușirea bazelor culturii omenirii.	Formarea personalității, posedarea de cunoștințe necesare pentru viață și a deprinderilor de dobîndire a lor.	Instruire dezvoltativă, formarea interesului de cunoaștere, deprinderilor de interactiune a informațiilor.	Concursuri de cunoaștere, activitatea de cercetare științifică a elevilor.
Competențe funcționale: posedarea de mijloace de cunoaștere, de bază pentru viață, însușiirea culturii proceselor.	Formarea personalității care dispune de un intelect dezvoltat, care gindește rațional, dispune de capacități de dirijare efectivă cu procesele de bază ale existenței sale ăn lumea modernă.	Implementarea metodelor euristice și a instruirii dezvoltative, de dezvoltare a personalității intelectuale.	Săptămînile disciplinelor, olimpiadele școlare; instruire individuală și autoinstruire.
Competențe informaționale: însușiirea spațiului informațional, valorificarea culturii informaționale.	Formarea personalității care dorește să obțină cunoștințe și să le aplice în practică, care are tendințe spre autoinstruire.	Instruire diferențiată și personalizată, instruire la distanță, internet învățare.	Însușirea bazelor tehnologiilor informaționale, inclusiv a internetului, altor surse de comunicare
Competențe metodologice: însușiirea conceptului despre lume, căutarea de posibilități pentru soluționarea problemelor globale.	Formarea personalității orientată spre valorile umaniste: *libertate, creativitate, unicitatea persoanei și individualitate.*	Formarea unei poziții moral-active.	Păstrarea tradițiilor, ritualurilor școlii, menținerea legăturilor cu absolvenții școlii

Competențe comunicaționale: posedarea de forma de interacțiune socio-culturală, cunoașterea culturii universale.	Formarea unei perso-nalități active care posedă deprinderi de receptare și înțelegere a valorilor general-umane, care acceptă responsabilitate și respectă drepturile omului.	Formarea culturii de drept, de comunicare, de comunicare non-violentă, protecție socială, stăpînirea perfectă a limbii materne și tendința de însușiire a altor limbi.	Învățarea unor deprinderi sociale, a învățării în colectiv, acordare de ajutor social.
Competențe preprofesionale și profesionale: cunoașterea culturii profesionale, posedarea de cunoștințe profesionale, capăacitatea de proiectare a creșterii profesionale proprii.	Formarea la elevi a capacității de realizare a propriului potențial de care dispune prin antrenare în activități de muncă; formarea motivației către o muncă creatoare.	Orientarea profesională, formarea deprinderilor de muncă.	Activitatea centrului psihologicc și de diagnosticare. Susținerea informațională a elevilor și acordarea de ajutor în alegerea profesiei. Organizarea de investigații sociale.
Competențe culturale ale civilizației	Formarea personalității care posedă o gîndire umanistă, care creativ valorizează cultura universală, potențialul propriu.	Învățămînt umanitar și suplimentar ce asigură formarea deprinderilor culturii comunicării.	Crearea rețelei de facultative, concursuri.

Programele școlare evidențiază două tipuri de competențe:competențele generale, care se formulează pentru un obiect de studiu într-un interval mare de timp și competențe specifice, care se formulează pentru un obiect de studiu, sunt derivate din competențele generale, fiind pe o treaptă ierarhică inferioară.

În funcție de disciplina căreia îi este specifică, menționează prof.univ.Maria Dulamă, o competență există [28, p.99]:

- competențe disciplinare definite printr-o categorie de situații corespunzătoare unor probleme specifice unei discipline;
- competențe adisciplinare (transfersale sau transferabile) sunt dezvoltate într-o situație particulară, dar pot fi transferate într-o altă situație. Drept exemple de competențe

transferabile pot fi: planificarea, proiectarea, organizarea, comunicarea orală, comunicarea scrisă, competența de relaționare, gestionarea propriului proces de învățare, managementul informației, managementul timpului, competența de a face o prezentare, rezolvarea de probleme, gîndirea critică, luarea deciziilor, competența de a face față sarcinilor multiple, competența de cercetare, competența de a lucra cu calculatorul, dezvoltarea profesională, evaluarea etc.

În contextul examinat cercetătoarea menționează și competențele identificate de Brien (1997) [ibidem, p. 98- 100]:

- competența virtuală cuprinde cunoștințe declarative, cunoștințe procedurale și atitudini inmagazinate în memoria de lungă durată a unei persoane și care există numai ca posibilitate de a se produce;
- competența în act cuprinde cunoștințe care sunt activate și îi permit persoanei să reprezinte situațiile actuale, intermediare și dorite, să genereze planuri și să controleze execuția lor;
- competența de tip reproducativ permite realizarea sarcinilor și problemelor pa care le poate reprezenta o persoană și pentru care dispune de un plan de realizare(algoritm cunoacut);
- competența de tip productiv permite realizarea sarcinilor pe care soluționatorul le poate reprezenta , dar nu dispune de un plan de realizare, de o procedură bine determinată.

În contextul problematicii examinate este actuală ideea adaptării curriculumului pentru predarea diferenţiată şi personalizată – figura 1.17 [23, p. 11].

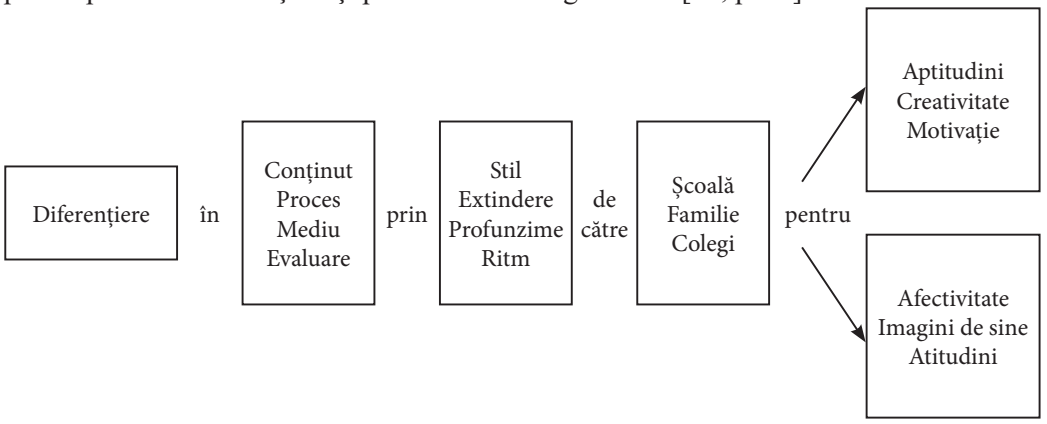


Figura 1.15. Schema adaptării curriculum-ului pentru predarea diferenţiată şi personalizată

În acest context, Carmen Crețu menționează, că difirențierea activităților curriculare cu referire la conținuturi, procese de predare-învățare, mediu suportiv și evaluarea rezultatelor copiilor este relaționată cu elaborarea variabilelor de tip, *extensiune,*

profunzime și ritm. Relevanța modificărilor curriculare trebuie apreciată în raport cu trebuințele individuale de dezvoltare și afirmare a capacităților [ibidem, p. 111].

Noua paradigmă a educației pune în centrul activității elevul/studentul, acesta obținînd *un nou statut de autor cu resurse potențiale de subiect al educației și ca urmare cu responsabilități pentru propria educație/autoeducație, formare/autoformare, dezvoltare/autodezvoltare.* Calitatea de subiect obținută în procesul învățării centrate pe elev/student oferă acestora o mai mare autonomie și un control sporit cu privire la disciplinele de studiu, la modelele de învățare și la ritmul de studiu, libertate în alegere și luare a deciziilor. Paradigma educațională postmodernă inițiază noi raporturi între profesori și elevi/studenți, profesorii devenind mentori, îndrumători în procesul de cunoaștere a elevilor, a creșterii performanțelor. Obiectivele formării prezentate în figura ce urmează sunt prezentate pe axa ordonatelor pe trei niveluri:trensferul de informații și cunoștințe; achiziții de competențe; schimbarea de cultură (figura 1.16). Analizînd figura 1.16 concluzionăm că în cazul cînd modelul este centrat pe formator are loc transfer de informații, cunoștințe și ca urmare, elevul este pasiv și de la el nu se așteaptă să transforme sau să interpreteze ceva, pe cînd în cazul cînd modelul este centrat pe elev are loc achiziția de competențe, elevul fiind activ implicat în procesul de dobîndire, descoperire, experimentare, chiar dacă procesul poate fi însoțit de greșeli, eșecuri.

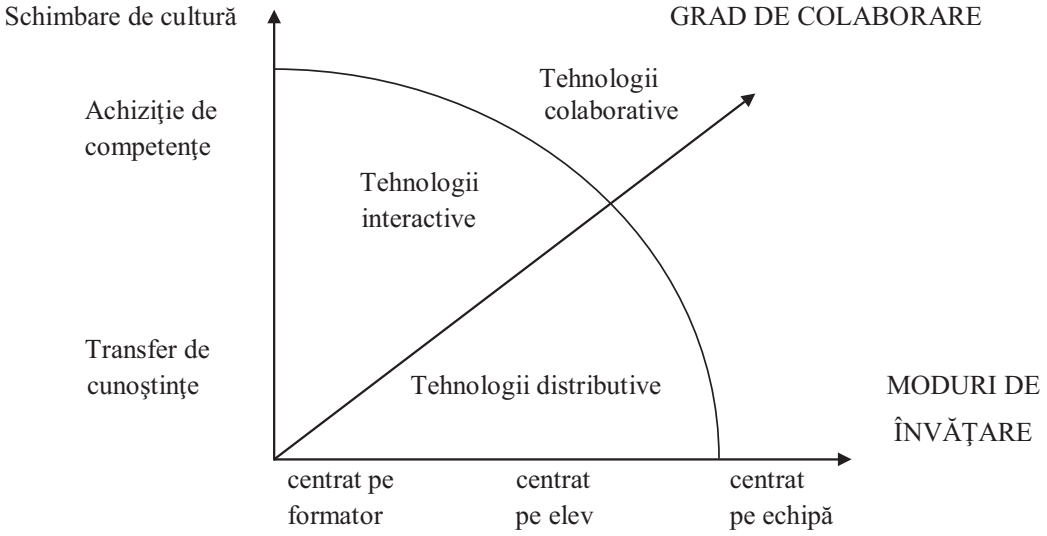


Figura 1.18. Tehnologii, obiective pedagogice şi moduri de învăţare în funcţie de gradul de colaborare [59, p. 315]

Pentru schimbarea de cultură, modelul centrează pe echipă. Acest obiectiv pedagogic favorizează inovația, echipa fiind solicitată să soluționeze anumite probleme, să propună soluții inedite în diverse situații, să sintetizeze cunoștințele și să le aplice creator.

1.6. Didactica formării competențelor

Didactica, ca parte a pedagogiei generale, reprezintă „arta de a învăța pe toți totul" (J. A. Comenius, Didactica magna, 1657) și poate fi definită ca teorie a instruirii sau a procesului de învățămînt. Alături de teoria educației – care studiază conceptele fundamentale ale pedagogiei –didactica generală formează nucleul epistemic tare al „științelor educației", activat la nivelul pedagogiei generale [22].

Didactica este acea parte a pedagogiei care se ocupă de procesul de învățămînt, este disciplină, știința și arta instruirii, are dimensiuni: de cercetare, normativă, inovativă (figura 1.18). Evoluția didacticii detestă 3 etape: didactica tradițională (centrare pe predare), didactica modernă (prioritate metodelor de predare-învățare) și didactica postmodernă de tip curricular. Aceasta a fost influențată de finalitățile educației și ca urmare a identificat aspectele respective:

- didactica conținuturilor;
- didactica atingerii obiectivelor;
- didactica formării competențelor.

Sînt viabile și didacticile nivelurilor de școlaritate, didacticile etapelor psihogenetice, didacticile disciplinelor.

Componentele interioare ale didacticii sunt: finalitățile educaționale, procesul de învățămînt, principiile didactice, conținutul învățămîntului, curriculumul școlar, metodele, mijloacele, strategiile, formele de organizare ale instruirii, proiectarea activității de instruire, evaluarea.

Luate în ansamblu aceste componente și fiecare în parte a suferit mari modificări pe parcursul evoluției pedagogiei, educației, învățămîntului, îndeosebi în perioada transformărilor demarate în R.Moldova în ultimii ani. În acest context, cum remarcă mai mulți specialiști și practicieni, *dezvoltarea și schimbarea* au devenit probleme esențiale ale didacticii în actualitate.

Or, schimbările care se produc în toate domeniile vieții sociale au cuprins și toate cadrele didactice și de conducere din învățămînt, iar *renovarea conceptuală, teleologică, curriculară, metodologică, tehnologică* a generat o nouă gîndire pedagogică, o regîndire a educației și învățării din perspectiva edificării unei societăți democratice bazată pe cunoaștere și informatizare, o altă optică a reflecției cadrelor didactice, adecvate unui nou context social-pedagogic, utilizînd didacticile normative și cele analitico-descriptive în acest proces de reflecție critică pentru obținerea unui proces complex al învățării de tipul „cum ar trebui să fie" și nu doar cum „este" [39, p. 24].

În perspectiva promovării instruirii centrată pe competențe se reconfigurează și *principiile didacticii*, care înglobează:

- Principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor ;
- Principiul intuiției;

- Principiul îmbinării teoriei cu practica;
- Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor;
- Principiul sistematizării și continuității în învățământ;
- Principiul tratării individuale a elevilor;
- Principiul psihogenetic al stimulării și accelerării dezvoltării stadiale a inteligenței;
- Principiul învățării prin acțiune (dimensiunea acțională în învățare);
- Principiul construcției componențiale și ierarhice a structurilor intelectuale;
- Principiul stimulării și dezvoltării motivației cognitive;
- Principiul abordării logice și psihologice în învățare.

Semnificațiile didacticii în contextul examinat se prezintă în figura 1.19

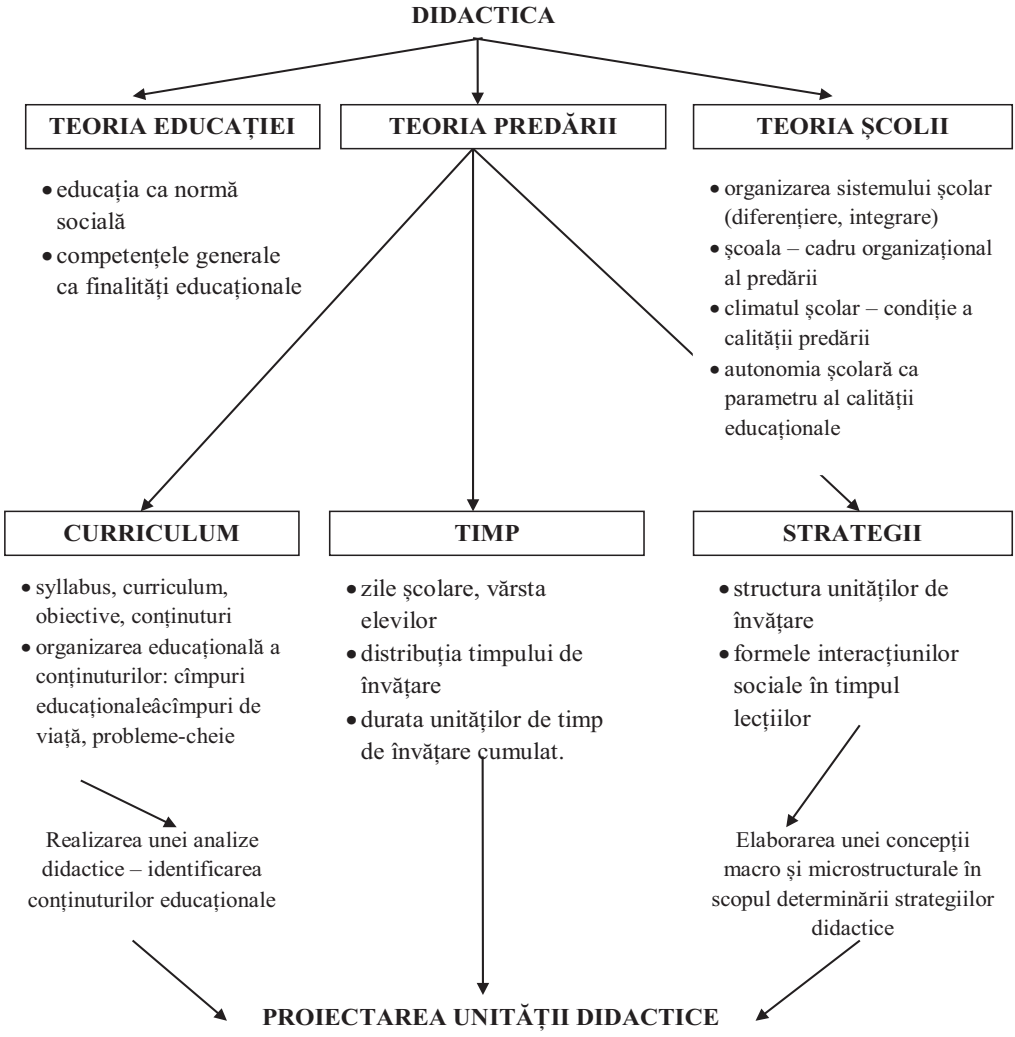


Figura 1.17. Semnificațiile didacticii [Iucu, 39, p. 24]

Procesul de formare a competenţei va parcurge anumite etape, prin următorul algoritm:

Cunoştinţe ⟶ Funcţionalitate ⟶ Conştientizare ⟶ Aplicabilitate ⟶ ⟶ Comportament/Atitudine = COMPETENŢA

Formarea competențelor, inclusiv a celor elementare începînd din clasele primare are semnificațiile sale ce țin de particularitățile de vîrstă și modelele de învățare, care la general pot fi reprezentate prin figura ce urmează.

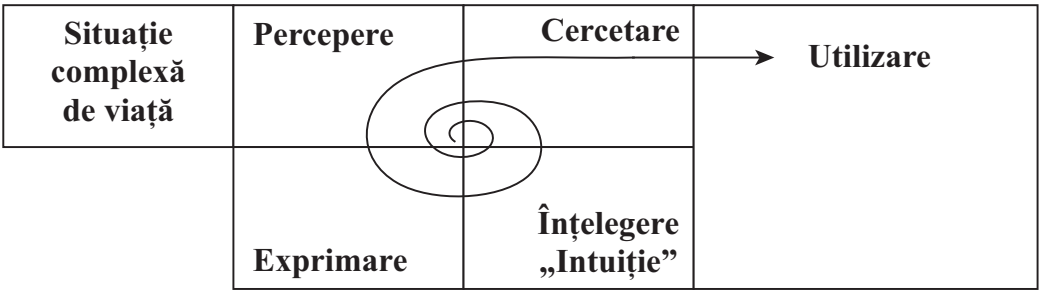


Figura 1.20. Modelul socioconstructivist interactiv [Stordeur, apud 6, p. 22]

Examinarea acesteia ne arată că în model se succed mai multe *faze*. La baza învăţării, cadrul didactic propune *o situaţie complexă de viaţă sau o situaţie-problemă*, care să fie semnificativă pentru copil, să fie în zona proximă de dezvoltare, să fie puțin destabilizatoare.

În context, Catherin Bogaert et al., ne conving că trebuie parcurse *4 Faze ale învăţării care* le constitue: *perceperea, cercetarea, înțelegerea/intuiția, exprimarea. Utilizarea* constituie o finalitate în realizarea sarcinii/situației [6, p. 23-28]. Dificultăţile întîlnite pentru a pune în practică aceste patru faze variază cu vârsta copiilor, iar *reprezentarea joacă un rol important în structurarea cunoştinţelor nou achiziţionate şi în integrarea acestora în sistemul de cunoştinţe*.

Succesiunea situaţiilor de învăţare trebuie să fie zilnică, dacă se doreşte ca fiecare copil să revină pe drumul pe care l-a parcurs, înainte de a trece la paşii următori, construindu-şi noile tipuri de cunoştinţe, abilităţi, atitudini. Sensul activităţii sale este plăcerea de a simţi «cum creşte». Formarea competențelor vizează succesiunea acțiunilor, după cum urmează:

- *logica activității;*
- *logica învățării;*
- *etapa de familiarizare;*
- *etapa de învățare;*

- *punerea în practică a activităților de învățare;*
- *fișe de pregătire și de analiză a activităților de învățare;*
- *modalități de depășire a dificultăților de învățare;*
- *grile de evaluare formativă și de evaluare sumativă;*
- *etapa de exersare;*
- *logica alegerii* [ibidem, p. 63-80].

Spre exemplu, în cadrul procesului de formare a deprinderilor de citire trebuie parcurse 4 etape (analitică, analitico-silabică, citirea cuvintelor, citirea sintetică cursivă) prin care se realizează dezvoltarea vorbirii elevilor, lucrul practic asupra cuvîntului și sensului lui, asupra sistemului fonetico-grafic și silabic.

Parcurgerea acestor etape sînt specifice pentru cazuri aparte și cu referință la disciplina studiată, dar pe măsura creșterii experienței școlare se conturează principalele faze ale achiziționării competențelor - figura 1.19.

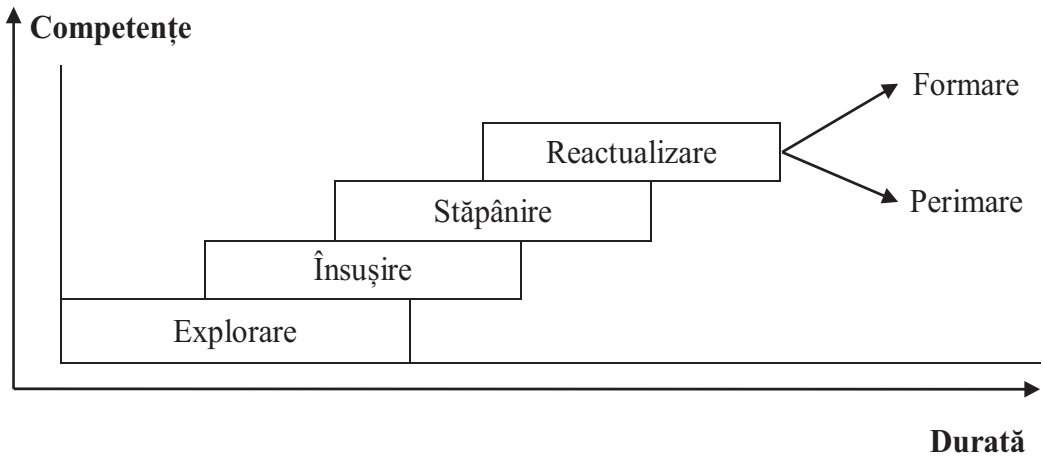


Figura 1.21. Fazele dobîndirii competențelor

Formarea competențelor implică schimbarea de paradigme a instruirii tradiționale, centrate pe profesor cu paradigma instruirii bazată pe învățarea prin cooperare, centrată pe elev.

Tabelul 1.21. Modificările de paradigmă la nivelul învățării [Ș. Iosifescu, apud 20, p. 52]

Noua paradigmă	Paradigma tradiţională
Învăţare individualizată: ■ Auto-orientată de către educabili ■ Programe de studii individualizate ■ Profesorul facilitează şi orientează învăţarea ■ Educabilul iniţiază învăţarea, având un rol activ ■ Focalizare pe „cum înveţi” ■ Motivaţie intrinsecă şi centrare pe recompense	**Învăţare reproductivă:** ■ Educația îl urmează pe profesor ■ Programe de studii standardizate ■ Profesorul conduce procesul de învăţare ■ Educabilul primeşte educaţia, având un rol pasiv de „receptor” ■ Focalizare pe „ce cîştigi” din educaţie ■ Motivaţie externă şi centrare pe evitarea pedepselor
Învăţare „localizată” şi „globalizată”: ■ Surse multiple de învăţare – locale şi globale ■ Învăţare „în reţea” ■ Învăţare pe tot parcursul vieţii şi din toate situaţiile de viaţă ■ Posibilităţi nelimitate de învăţare prin deschidere faţă de dimensiunile locală şi internaţională ale educaţiei „întreaga lume este clasa în care învăţăm”	**Învăţare centrată pe şcoală:** ■ Profesorul este principala sursă de învăţare ■ Învăţare separată a indivizilor ■ Perioade limitate de studiu şi realizate în instituţii de educaţie ■ Posibilităţi reduse prin limitarea învăţării la experienţele oferite de școală (închiderea şcolii)

În această perspectivă de redimensionare a învățării se impune o valorificare a tuturor tipurilor de învățare sintetizate de Knud Illeris [38]: învățarea cumulativă *sau mecanică*, învățarea prin asimilare, învățarea prin acomodare sau transcendere, învățarea transformatoare.

În context, primul aspect pe care trebuie să-l înțelegem, menționează autorul [38, p.24], este că învățarea presupune integrarea a două procese foarte diferite, și anume procesul interacțiunii externe dintre cel ce învață și mediul său social, cultural sau material, și un proces psihologic intern de elaborare și achiziție (figura 1.22).

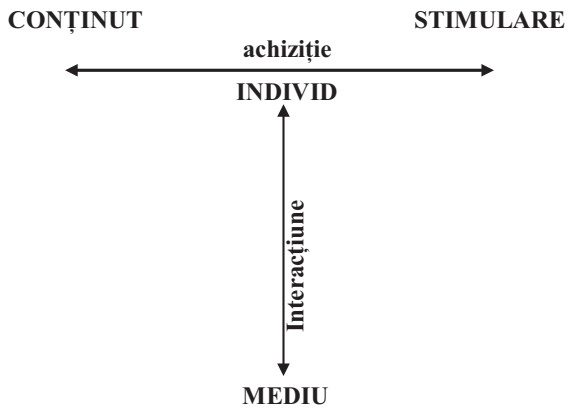


Figura 1.22. Procesele fundamentale ale învățării [38, p. 25]

Procesul psihologic de interacțiune integrată între două funcții psihologice egale, implicate în orice proces de învățare, și anume funcția de a administra conținutul învățării și funcția de a produce și direcționa energia mentală necesară pentru a declanșa procesul este ilustrat printr-o săgeată dublă. Partea de conținut se referă la materialul învățării (cunoștințe, abilități, semnificații, atitudini, valori, tipuri de comportament, metode, strategii etc.).

Încercarea la care este pus cel care învață este să construească semnificații și să dobîndească o capacitate de a înfrunta provocările vieții practice astfel dezvoltîndu-i-se o funcționalitate personală generală [ibidem, p. 25]. Partea stimulatoare produce și direcționează energie mentală necesară pentru a avea loc procesul de învățare și întrunește elemente ca sentimente, emoții, motivație, voință, asigurîndu-se echilibrul mintal continuu al celui care învață, dezvoltîndu-i în același timp o receptivitate personală.

Triunghiul (figura 1.21.) ilustrează toate dimensiunile implicate în învățare în general, dar și în episoade sau procese de învățare specifice, întinse între dezvoltarea *funcționalității, receptivității și sociabilității*-care sunt, de asemenea *componente generale a ceea ce numim competențe* [ibidem, p. 25-26].

Procesul de formare a competenței, menționează M. Dulamă, vizează 4 etape [26, p. 66]:

- conștientizarea și analizarea sarcinii complexe sau a problematicii de rezolvat;
- efectuarea sarcinii complexe sau rezolvarea problemei;
- autoevaluarea rezultatului și a procesului rezolutiv/formativ;
- refacerea procesului rezolutiv sau a produsului;
- autoevaluarea rezultatului și a procesului rezolutiv/formativ.

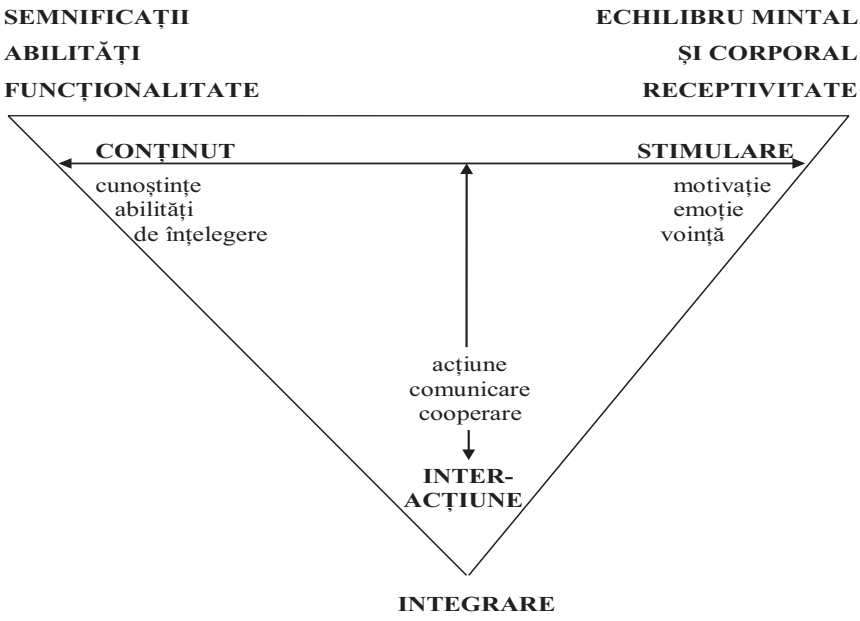


Figura 1.23. Cele trei dimensiuni ale învățării și ale dezvoltării competeților [38, p. 27]

În această ordine de idei merită atenție și modelul lui David Kolb, care exprimă demersul în care o persoană își formează singură o anumită competență, prezentat în tabelul ce urmează în comparație cu fazele de formare a competenței inițiate de M. Dulamă (tabelul 1.22.).

Tabelul 1.22 Comparație între modelul lui Kolb și modelul de formare a unei competențe [26, p. 100]

Etapele învățării în modelul lui Kolb	**Etapele formării unei competențe**
Experimentarea concretă (1)	I. Faza de pregătire (cognitivă)
	II. Faza de realizare (asociativă)
Observația reflexivă (2)	III. Faza de integrare-autointegrare (evaluare primară)
Conceptualizarea abstractă (3)	
Experimentarea activă (4)	IV. Faza de refacere a produsului sau de repetare a acțiunii
	V. Faza de evaluare finală
	VI. Faza de utilizare a competenței

Învățarea sau schimbarea caracteristicilor comportamentului, menționează M. Dulamă, depind întotdeauna de implicarea persoanei într-o experiență sau într-un exercițiu (învățare prin exersare, învățare prin acțiune, învățare prin stimulare). Astfel, pentru formarea unei competențe, este nevoie să se repete performanța într-o situație dată sau în situații asemănătoare - figura 1.24.

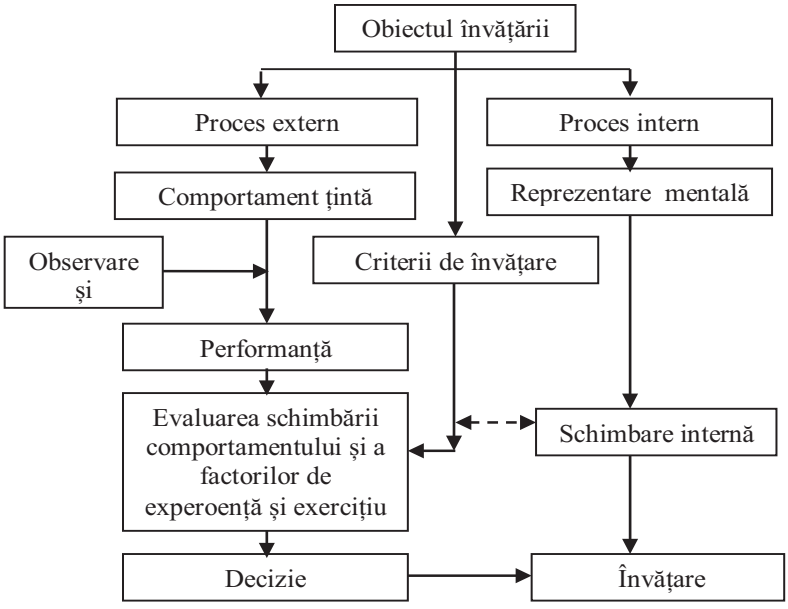


Figura 1.24. Analiza unui proces de învățare [M. Dulamă, 26]

În formarea/dobîndirea/dezvoltarea competenței un rol determinant îl are situația de învățare, care înglobează trei accepțiuni atribuite: context pentru învățare, ansamblu al factorilor condiționali ai proceselor de educație, poziție în care se află (sau este plasat) cel supus acțiunii educative, adică persoana „pusă în situație" [apud, Dulama, Stoica, 2003].

Din perspectiva sistemică o situație de învățare cuprinde un ansamblu de elemente componente – *condiții interne și condiții externe*- oferit elevului pentru a realiza un obiectiv prefigurat și relațiile dintre ele – figura-1.23

Conceperea situației de învățare trebuie conștientizată de faptul că „nu situația de învățare este cea care formează, ci acțiunea pe care elevul este determinat să o desfășoare în cadrul ei, sub impulsul ei, pentru soluționarea ei. Un subiect învață și se dezvoltă în măsura în care se angajează în mod activ" [27, p. 74].

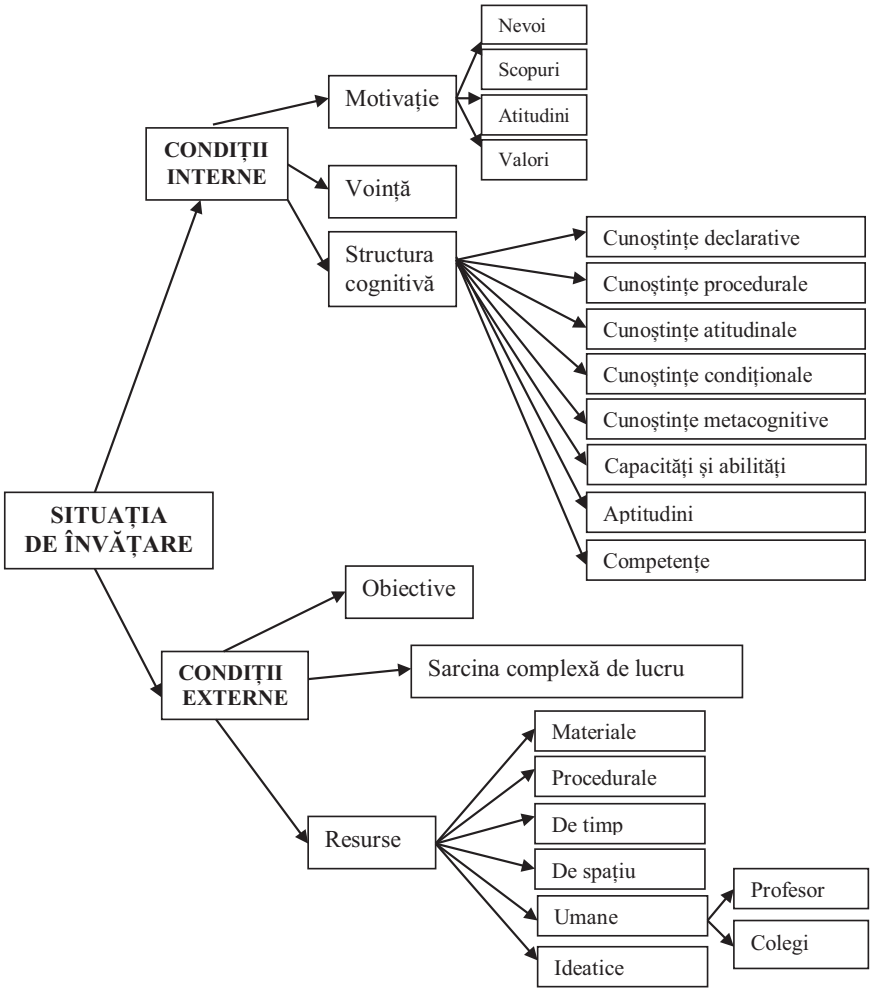


Figura 1.25. Componentele situației de învățare și ale situației de integrare pentru formarea competenței [M. Dulamă, 26, p. 73]

Secvența de învățare cuprinde seria de acțiuni realizate de persoană care învață cu scopul de a rezova o sarcină de învățare și de a atihnje un rezultat, într-un anumit timp dat. Secvența de învățare include componente și metacomponente [27]:

Sarcina de lucru ⟶ Timp și resurse ⟶ Rezultat

Procesul de învățare (rezolvarea sarcinii de lucru)

Printre caracteristicile situației de învățare se înregistrează [M. Ștefan, apud, 27, p. 69]: *caracterul existențial, caracterul intențional, centrarea pe subiect, caracterul integrat, caracterul social, caracterul dinamic, caracterul contradictoriu, caracterul multidimensional și plurivalent*, iar funcția esențială a situației de învățare nou create are drept componente o *sub-funcție stimulativă (motivantă), o sub-funcție orientativă (de direcționare a activității) și o sub-funcție de feed-back.*

Diversitatea situațiilor de învățare și perspectivele din care acestea pot fi studiate și de a oferi repere în proiectarea și în organizarea situațiilor de învățare în care pot fi implicați elevii este multiplă. Mai mulți specialiști nuanțează difirența dintre situația de învățare (dobîndirea unor cunoștințe simple) și situația de integrare pentru formarea competenței (în ansamblul ei), ultima fiind reprezentată prin schema ce urmează [ibidem, p. 93]:

Sarcina complexă > Context, situație, timp, resurse interne și externe > Rezultat (*competență)*

Rezolvarea sarcinii complexe/procesul de formare a competenței *comportament*).

Astfel, avînd în vedere că manifestarea exterioară a competenței este comportamentul, conform modelului competenței conștiente/inconștiente, se consideră că un comportament este achiziționat în 4 pași [ibidem, p. 68]:

Pasul 1. *Incompetența inconștientă* se manifestă cînd persoana nu știe ce abilitate îi lipsește.

Pasul 2. *Incompetența conștientă* se manifestă cînd persoana este conștientă de ceea ce nu știe și de ceea ce nu poate face;

Pasul 3. *Competența conștientă* se manifestă cînd persoana este capabilă să facă anumite lucruri, dar are nevoie să se gîndească la acțiunile pe care le realizează, să revadă regulile de acțiune, de funcționare sau de aplicare;

Pasul 4. *Competența inconștientă* se manifestă cînd persoana nu mai face un efort de gîndire asupra acțiunilor pe care le efectuează și s-a obișnuit să facă acea acțiune

În consecință, de remarcat procesul de transformare a persoanei prin învățare - figura 1.26.

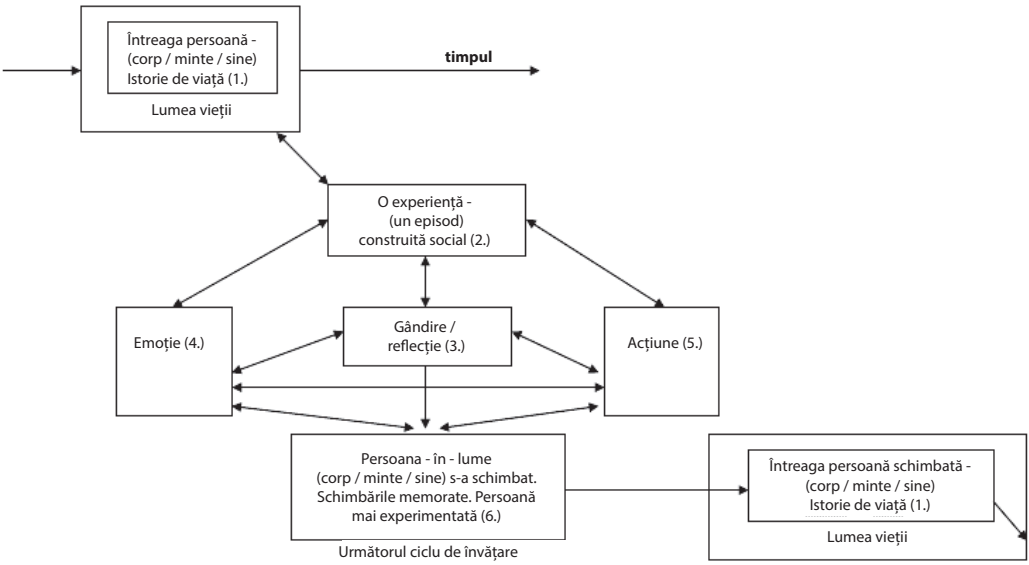


Figura 1.26. Transformarea persoanei prin învățare [Knud I., 23, p. 59]

Analiza procesului de învățămînt-repoziționează finalitățile din 2 perspective diferite: *competențele cheie și competențele curriculumului școlar* (modul de corespondențe).

Finalitățile procesului de învățămînt actualmente prevăd competența în loc de obiectiv, care au trei niveluri de accepție: taxonomia și domeniile presupuse de competențele-cheie europene, structura interioară a competenței (cunoștințe, abilități, atitudini), curriculumul școlar, care cuprinde competențe generale și specifice. Important este „operaționalizarea" acestora, transferul din zona elementelor scrise (competențe, conținuturi) în zona activităților și a situațiilor de învățare. Din această perspectivă, *didactica axată pe competențe are ca preocupare nouă imaginarea unor situații de învățare diversă care să faciliteze atingerea competențelor.* Astfel. competența este o țintă a formării, un obiectiv, dar și un rezultat așteptat sau un produs al învățării. Centrarea competenței pe rezultat pune accentul în procesul de formare pe output-uri, nu pe input-uri, oferă trasee diferite de formare și deci, timp variabil în funcție de potențialul individului. Centrarea pe competențe implică 3 procese solidare: definirea-selecția, formarea și evaluarea competențelor [63].

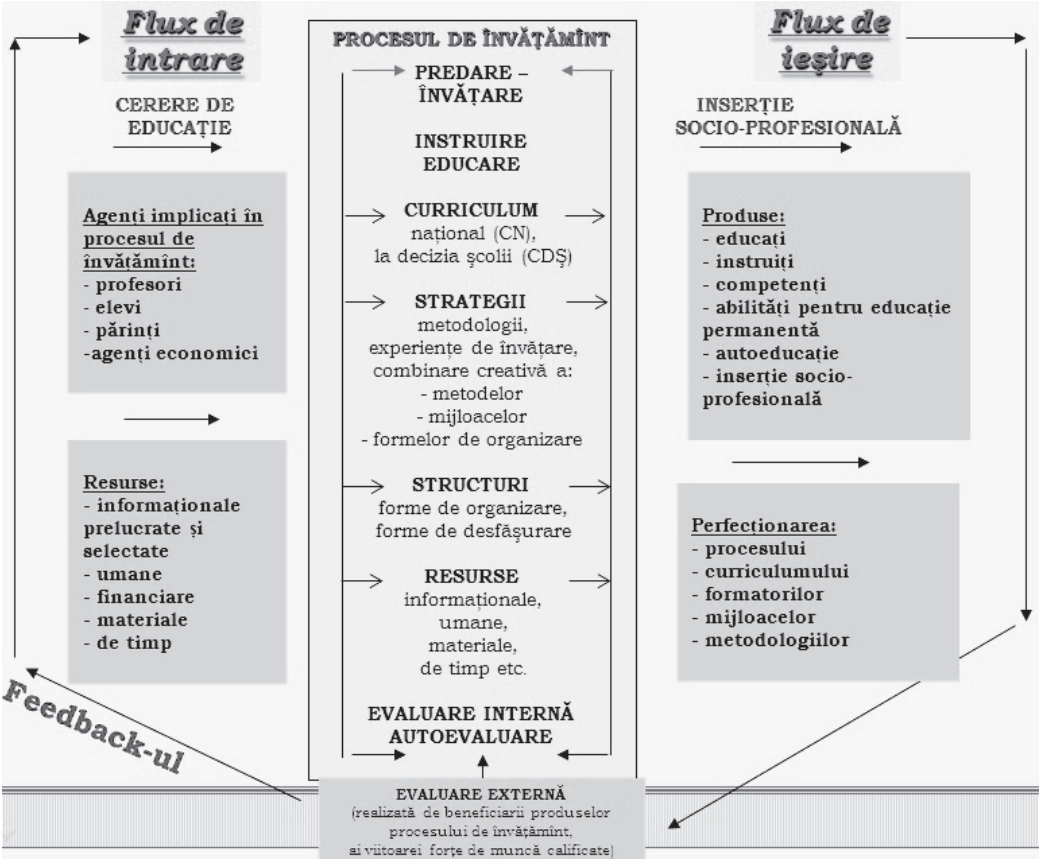


Figura 1.27. Procesul de învățământ: componente și interacțiune [după M. Mircescu]

În contextul vizat, asimilarea competenței reclamă reorganizări ale curriculumului, schimbări ale rolurilor cadrelor didactice și ale elevilor,valorificarea metodelor activ-participative, revizuirea sistemului de evaluare educațională, redifinirea managementului organizației școlare etc.

Conținutul învățământului/organizarea conținuturilor reclamă examinarea raportului cultură generală și cultură generală de tip operațional. Instruirea pe competențe presupune accentuarea laturii metodologice de dobîndire a unor cunoștințe diverse, cu un pronunțat caracter esențial și pragmatic, ceea ce implică noi metode, mijloace, strategii de instruire în contextul formării de competențe. O serie de metode capătă o nouă semnificație în contextul formării de competențe (experimentul, demonstrația, braistormingul…), iar mijloacele se modernizează în pas cu TIC. Mai vizibile sunt schimbările în strategiile de învățare în contextul formării de competențe, avînd o componentă temporală foarte evidentă.

1.7. Dezvoltarea competențelor didactice în tehnologia învățământului la distanță/e-learning

În condițiile tendinței de aderare a R. Moldova la UE, învîțământul trebuie să se armonizeze la standardele educaționale și tehnologiile contemporane în scopul dezvoltării potențialului creativ al resurselor umane. În aceste circumstanțe, se impune sistemul e-Educație conceput drept „*rezultatul convergenței a două tendințe istorice în educație: învățământul la distanță și utilizarea tehnologiei în sala de clasă*", sistem ce își propune a da procesului de învățare noi concepte, urmărind ca învățarea, ca activitate, să se desfășoare în funcție de necesitățile și posibilitățile celui dornic de cunoaștere prin *utilizarea noilor tehnologii media și a Internetului pentru creșterea calității educației, prin înlesnirea accesului la mijloace și servicii, precum și prin schimbul și colaborare la distanță.*

În acestă perspectivă, profesorul, managerul, devine actorul propriei orientări, oferă dreptul de a discerne asupra priorităților, edificînd profilul său optimal, eficient și democratic. Activitatea şi în tehnologia **e-Educaţie** se reconfigurează în domenii de aplicare inerente actului pedagogic-managerial, promovîndu-se *conceptul de autonomie a acţiunii şi reflecţie asupra acţiunii*. Codul educatiei reglementează învăţământul la distanţă si această posibilitate în activitatea de formare continuă a cadrelor didactice şi manageriale tr*ebuie exploarată în R.Moldova*, precum se face în țările avansate, fapt, care asigură drepturile cadrului didactic de aşi alege forma de instruire continuă, în special, e-learning, care oferă premise importante pentru o învățare dinamică și permanentă, facilitează integrarea TIC în procesul de formare continuă și de instruire. Astfel, fundamentarea praxiologică a sistemului e-Educaţie de formare continuă a cadrelor didactice şi manageriale preuniversitare din perspectiva dezvoltării competenţelor profesionale este în concordanță cu politicile europene si naționale, si vizează:

- asigurarea libertății si drepturilor pentru alegerea formei de instruire continue e-learning, din perspectiva educației pe parcursul vieții;
- formarea/dezvoltarea competenței digitale, prevazută de Codul educatiei si UE;
- eficientizarea procesului educațional si de conducere prin utilizarea TIC;
- compatibilizarea învățământului din R.Moldova cu cel european, modern prin adaptare la strategia "**eEuropa-O societate Informațională pentru Toți**".
- conceperea dezvoltării sociale in baza unui învatamint inovațional, deschis, concurențial.
- schimbarea infrastructurii de echipament tehnologic atît a Centrelor de formare continuă, cît și a instituțiilor prestatoare de astfel de servicii, care devin și furnizoare de servicii cu utilizarea TIC.

Proiectarea și implementarea sistemului e-Educație de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale în perspectiva dezvoltării competențelor produce o schimbare a mentalității acestora, a valorificării potențialului resurselor umane, performanțelor actorilor educaționali și în consecință o modernizare de anvergură a sistemului educațional prin utilizarea noilor tehnologii informatice, apropiindu-ne de conceperea de **cyber-societate** și **cyber-școală** (**clase virtuale**), deziderat, care implică medierea computerizată a accesului la procesul educativ și digitalizarea activităților didactice, guvernare electronică, cursuri on-line, interacțiuni virtuale, software educaționale, suporturi educaționale digitale tot mai larg aplicate în practicile educaționale.

Dezvoltarea competențelor cadrelor didactice în tehnologia învățământului la distanță are drept repere teoretice ***perspectiva cognitivistă și perspectiva constructivistă asupra învățării.*** **Teoriile cognitiviste** asupra învăţării (Ausubel, Bruner şi Gagné) susţin că subiectul procesează activ informaţia şi că învăţarea are loc prin efortul acestuia de a organiza, a stoca şi a găsi relaţiile dintre informaţii, de a lega noile cunoştinţe de cele vechi, de a realiza scheme cognitive şi scenarii de învăţare. Teoriile cognitive acentuează importanța procesului activ de prelucrare a informației. TIC oferă o perspectivă de ansamblu în acest sens, solicitîndu-i celui care învață performarea comportamentelor de învățare, căutarea informațiilor necesare pe Internet. Cunoaşterea este însă privită ca fiind dată şi absolută, în aceeaşi manieră ca in teoriile behaviouriste.

Perspectiva constructivistă asupra învăţării, teoriile respective (Piaget-constructivismul cognitivist, Vîgotski-constructivismul social, Brunner-aplicarea constructivismului în pedagogie) se centrează, spre deosebire de cele cognitiviste, pe subiectul uman implicat în procesul de învățare. Individul îşi construieşte, de-construieşte şi re-construieşte activ propria înţelegere şi cunoaştere asupra lumii prin intermediul experienţei şi a reflecției asupra acesteia. Perspectiva constructivistă utilizînd TIC pentru dezvoltarea competențelor didactice în procesul de formare continuă *oferă condiții pentru realizarea cerinţelor* pedagogice ale învățării colaborative, sprijinite de noile tehnologii (interdependenţa pozitivă, autocontrolul, interacţiunea faţă-în-faţă, feedback-ul, analiza, discuții, încurajare). Din punct de vedere practic, implicațiile teoriilor constructiviste asupra învățării sunt următoarele [apud 10, Ally, 2004]:

1. Învățarea trebuie să fie un proces activ, care să permită cursanților învățarea cu sens și procesarea informației la un nivel înalt;
2. Cursanții trebuie să-și construiască propria cunoaștere, în măsura în care este posibil, acest lucru se realizează în mediul virtual prin oferirea de informații și cunoștințe „la prima mînă”, care nu au trecut prin procesul de prelucrare cognitivă al tutorelui. Acest lucru le permite cursanților să contextualizeze și să personalizeze ei înșiși informațiile.
3. Învățarea colaborativă trebuie încurajată, deoarece prin aceasta este facilitată construcția cunoașterii.

4. Cursanții trebuie să aibă controlul asupra procesului de învățare, să ia decizii asupra scopurilor învățării, fiind ghidat de tutore.
5. Cursanții trebuie să aibă oportunitatea să reflecteze asupra informațiilor și cunoștințelor și să le integreze în structuri și scheme cognitive.
6. Învățarea trebuie să fie una creatoare de sensuri și semnificații, iar materialele pentru învățarea on-line trebuie să includă exemple care să le permită cursanților găsirea acestor sensuri.
7. Învățarea trebuie să fie interactivă, să promoveze prezența și interacțunea socială.

Astfel, perspectiva constructivistă pune accentul pe rolul activ al celui care învață, adesea pus în situații diverse de învățare ceea ce provoacă interesul, motivația de învățare.

Una din cele mai însemnate teorii ale învățării cu ajutorul computerului este **teoria cognitivă a învățării multimedia** propusă și dezvoltată de Richard E. Mayer.

În teoria sa, precizează Ciprian Ceobanu, Mayer pleacă de la aserțiunea - populară, de altfel - că oamenii învață mai mult și mai repede dacă se combină cuvintele (canalul verbal) cu imaginile (canalul vizual) decît dacă se utilizează doar canalul verbal. Acesta este așa-numitul *principiu multimedia* în învățare (Mayer, 2014). Cercetătorii definesc, în general, multimedia ca o combinație de text și imagine. În teoria lui Mayer, cuvintele pot fi scrise sau rostite, iar imaginile pot lua orice formă grafică (ilustrații, fotografii, animație, video. Elementul central al teoriei cognitive a învățării multimedia (TCIM) este acela conform căruia persoana care învață cu ajutorul computerului și al multimedia va încerca să construiască o serie de conexiuni logice între cuvinte și imagini. Învățarea este mai eficientă astfel decît dacă s-ar fi realizat numai prin intermediul cuvintelor sau numai prin imagini. Unul dintre principiile de baza ale TCIM este acela de a-l încuraja pe cel care învață să-și construiască o reprezentare mentală coerentă și logică, plecînd de la materialul multimedia [10, p. 66]. Această teorie poate fi rezumată ținînd cont de cîteva ipoteze de bază:

- ipoteza structurii duale a canalelor senzoriale auditive și vizuale care definesc memoria de lucru;
- o capacitate limitată a tipurilor funcționaie ale memoriei (senzorială, de lucru, pe termen lung) în ceea ce privește prelucrarea și stocarea informației;
- o prelucrare activă a informației [ibidem].

Încă două aspecte merită a fi menționate în contextul teoriei examinate-motivația pentru învățare și metacogniția.

Motivația pentru invățare se refera la o stare internă a cursantului care inițiază și menține un comportament direcționat spre un scop. In conformitate cu aceasta definire, motivația academica este personală, determină comportamentul de invățare, favorizează persistența și intensitatea învățării și direcționează activitatea spre realizarea unor scopuri de învățare.

Metacogniția in procesul de invățare multimedia se referă la conștientizarea cursantului și la controlul prelucrarii cognitive din timpul invățării (Mayer, 2014). Metacognipa joaca un rol crucial in procesul de invățare multimedia prin ghidarea cognitiva a cursantului. Deci, o invățare multimedia eficientă îi ajută pe cursanți sa-și dezvolte capabilitățile de autoreglare a invățării [ibidem].

Dincolo de componenta teoretica a concepției sale asupra învățării multimedia, Mayer propune o foarte consistentă componentă practică, ce oferă soluții pentru realizarea efectivă a instruirii și învățării multimedia. Mayer (2009) a derivat o serie de principii instrucționale în context multimedia dupa cum urmează [10, p. 70-71]:

- *Principiul coerenței* – învățarea este mai eficientă când sunt eliminate din prezentarea multimedia materialele fără valoare instrucțională. Din punct de vedere practic, trebuie evitată supraîncărcarea cu elemente multimedia;
- *Principiul semnalizarii* – învățarea este mai bună atunci când sunt furnizate indicii care evidențiază și semnalizează materialul esențial;
- *Principiul redundanței* – învățarea este mai eficientă când sunt eliminate materialele redundante;
- *Principiul contiguității spațiale* – învățarea este mai eficientă când imaginea și descriptorul corespunzator acesteia sunt plasați în proximitate unul fată de celalalt, și nu la distanță.
- *Principiul contiguității temporale* - învățarea este mai eficientă când imaginea și descriptorul corespunzator acestora sunt prezenți simultan, și nu succesiv;
- *Principiul segmentării prezentării multimedia* – învățarea este mai eficientă când o lecție multimedia este segmentată în concordantă cu ritmul individual de învățare;
- *Principiul orientării preliminare* – învățarea bazată pe un mesaj multimedia este mai eficientă când i se furnizează celui care învață o orientare preliminară în ceea ce privește numele și caracteristicile componentelor esențiale ale prezentării;
- *Principiul modalității* – învățarea este mai eficientă când grafica este însoțită de narațiune decât când este însoțită de text;
- *Principiul multimedia* - învățarea este mai eficientă când sunt combinate canalele senzoriale auditiv și vizual (imagine și narațiune) decât atunci când are loc doar prin canalul auditiv;
- *Principiul personalizării* - învățarea este mai eficientă în condiții multimedia, când cuvintele sunt rostite într-un stil conversațional, decât intr-un stil formal;
- *Principiul vocii* - învățarea este mai eficientă când cuvintele sunt rostite de o voce umană caldă decât când sunt rostite de mașină (sintetizator de voce);
- *Principiul imaginii* - învățarea este mai eficientă dacă prezentarea multimedia include și imaginea celui care expune tema.

După cum menționează în lucrarea sa prestigioasă „Învățarea în mediul virtual: *ghid de utilizare a calculatotului în educație*" recunoscutul specialist în domeniu Ciprian Ceobanu, în ansamblul său, aceasta teorie are o serie de caracteristici care o recomanda ca pe o contribuție viabila in invățarea asistată de calculator [ibidem, p. 73]:

- Teoria plasează cursantul in centrul demersului educational.
- Teoria sugerează o serie de soluții practice care permit gestionarea incărcării cognitive a cursantului, in sensul evitării extremelor și echilibrării activității cognitive a acestuia.
- Prin corelarea acestui demers cu nivelele de expertiză ale cursanților și cu schemele cognitive dezvoltate de fiecare dintre aceștia apare posibilitatea analizei sarcinilor de invățare; o astfel de analiză a sarcinilor trebuie realizată in timpul proiectării secvenței de instruire a unei lecții multimedia cu scopul de a evidenția foarte clar abilitățile și informațiile necesare pentru a invăța sau pentru a atinge obiectivul educational.
- Teoria propune o instruire dirijată care, in opinia autorului, este de preferat unei invățări prin descoperire.
- Infuzarea principiului interactivității care oferă cursantului un anumit nivel de control, feedback și ghidare in contextul unei lecții multimedia, conduce cu certitudine la imbunatățirea transferului cunoașterii a performanței in invățare.

În contextual examinat se înscrie stilul de învățare în mediul virtual și drept referință aici ne poate servi *Modelul Kolb* , care vizează *Ciclul de învățare* în care individual trece prin diverse stadii: *experiență, reflecție, gîndire și acțiune*.

La nivel național se atestă inițiative sporadice privind formarea profesională a cadrelor didactice si manageriale in tehnologia invățămîntului la distantă, printre acestea se remarca și experiența UPS „Ion Creangă", care prin implicarea directă a Facultății Formare Continuă a cadrelor didactice și manageriale în anii 2001-2003 a realizat un Proiect de colaborare în bază de parteneriat în management educaţional cu Universitatea de Stat Montana SUA, iar în anii 2003-2004 a participat la Proiectul inițiat de Institutul de Instruire Continuă din R.Moldova în colaborare cu Universitatea Alicante (Spania), Institutul Regal de Tehnologii (Suedia) privind formarea continuă prin e-learning, in cadrul caruia, 3 grupuri de manageri şcolari au parcurs programul respectiv în management educaţional prin e-learning, acţiune urmată în anii următori, indeosebi, în 2010-2014 prin aplicarea metodei de instruire blended-learning în procesul studiilor de masterat in management educațional. Aceste acțiuni au facilitat crearea Platformei "Moodle-formare continuă" la UPS „I. Creangă" pe care sînt postate: cursul integrat de formare continu**ă în management educaţional şi** Modulul de Psihopedagogie, cursuri tematice on-line la diferite specialități pentru cadrele didactice. Experiența acumulată a fost generalizată la

conferința stiintifico-metodică din 16 februarie 2012 "Învăţământul la distanţă: realizări şi obiective", realizată în colaborare cu AŞ a Moldovei, cu participarea managerilor şcolari din ţară, a masteranzilor, cadrelor didactice. In context sau stabilit relații de colaborare cu instituții din țară si de peste hotare in domeniul vizat. Reconsiderarea curriculumului pe bază de competențe cu un rol de reglator deosebit de important în noul context al dezvoltării învățământului preuniversitar prevăzut de Codul educației și Strategia „Educația 2020" reclamă elaborarea și aplicarea de programe specifice pentru formarea profesională continuă a cadrelor didactice privind implementarea concepției induse de competențele-cheie europene și de competențele din curriculumul școlar. În această perspectivă se promovează o linie de inovație educațională centrată pe probleme actuale ale învățământului preuniversitar cum ar fi: instruirea pe competențe, proiectarea unui curriculum în contextul competențelor-cheie, dezvoltarea dimensiunilor supradisciplinare și transdisciplinare ale procesului de instruire, evaluarea realizării competențelor, utilizarea resurselor de instruire, elemente inovative din domeniul didacticii pe niveluri, arii disciplinare și ale didacticii disciplinelor școlare, teoria curriculumului școlar și teoria evaluării, managementul instruirii și formării etc. Aceste domenii de cercetare inovativă sînt relevante schimbărilor din învățământ și trebuie să constituie parte integrantă a activității de formare profesională continuă a cadrelor didactice și manageriale. Astfel, instruirea centrată pe competențe, reprezintă o abordare globală a problematicii instruirii în actualitate, presupune accentuarea laturii metodologice de dobîndire a unor cunoștințe diverse, cu un pronunțat caracter esențial și pragmatic, necesită atenție prioritară în evoluția actuală a învățământului din R.Moldova, devenind un factor decisiv în compatibilizarea acestuia la contextul educațional europen. Drept urmare, realizarea unui program special de formare continuă va contribui la dezvoltarea competențelor didactice a cadrelor respective și implicit, însușirea metodologiei formării la elevi a competențelor-cheie și a competențelor generate de cuuriculumul școlar. Abordarea complexă a competențelor este însoțită de specificarea stilului didactic al profesorului definit prin competenţe în trei planuri distincte: *conceptual, acţional şi evaluativ,* stil, manifestat prin situaţii de învăţare şi activităţi pentru integrarea şi formarea competențelor la discipline concrete.

Programul vizat poate fi realizat în mod tradițional, în forma academică, dar și prin metoda electronică/e-learning sau mixtă blended-learning, utilizînd Platforma „Moodle-formare continuă" a UPS „Ion Creangă", fapt, care va facilita și realizarea acțiunilor prevăzute de Proiectul de cercetare-inovare-aplicare, susținut de AŞ a Moldovei, „Dezvoltarea competențelor didactice și manageriale în tehnologia învățământului la distanță".

Scopul Programului: Dezvoltarea competențelor cadrelor didactice preuniversitare în procesul de formare profesională continuă.

Competențele dezvoltate în cadrul cursului: competențe de proiectare curriculară, competențe metodologice, competențe în domeniul de cunoaștere și didactica acesteia,

competențe interpersonale, competențe de comunicare și relaționare cu contextul educațional și social, competențe de evaluare a elevilor, competențe de management al învățării și al clasei de elevi, competențe de reflecție pedagogică și didactică, competențe de managementul carierei, competențe de reflecție asupra dezvoltării profesionale și personale, competențe tehnice și tehnologice.

Finalităţi de studii realizate la finele cursului:

- să cunoască și să înțăleagă esența competențelor, subsumate conceptului de „conținuturi": conținuturi factuale, conținuturi conceptuale, conținuturi procedurale;
- să conștientizeze domeniile de competențe-cheie recomandate de Comisia Europeană;
- să definească și să delimiteze conceptual competențele didactice;
- să posede capacitatăți de determinare a domeniilor de competențe-cheie și competențelor din curriculumul școlar, a conexiunilor acestora cu elemente specifice altor competențe;
- să demonstreze capacitățI de identificare a elementelor care formează competența-cheie sau din curriculumul școlar și a legăturii între tipurile principale de activitățI și activitățile de învățare;
- să demonstreze capacitățI de elucidare a interferențelor dintre componentele competențelor prin activitățI și situații cu impact deosebit în dezvoltarea de competențe;
- să posede deprinderi de construire de situații, situații-problemă și de soluționare a lor;
- să demonstreze deprinderi de aplicare a metodelor de învățare care dezvoltă anumite competențe, construirea diferitelor competențe în acțiune și de evaluare;
- să demonstreze abilitățI de implementare a competențelor;
- să posede deprinderi de abordare interdisciplinară și transdisciplinară ale instruirii pe competențe, de aplicare a strategiilor didactice din aceste perspective;
- să identifice contribuţia propriei discipline la formarea culturii generale, elemente ale competenţei TSI utilizabile în predarea disciplinei proprii;
- să demonstreze importanţa existenţei unor programe şcolare de calitate, rolul propriei discipline în formarea competenței comunicaţionale, propriei activitățI și experienței profesionale;
- să demonstreze complementaritatea domeniului civic şi social în existenţa cotidiană;
- să demonstreze abilitățI de comunicare și relaționare interpersonală, alte competențe specifice, precum și capacitatea de a lucra în echipă;
- să demonstreze specificul didacticii formării competenţelor în raport cu alte abordări didactice.

Precondiții: cunoașterea didacticii generale și a tipurilor de abordare a didacticii (predării) conținuturilor, componentelor interioare ale didacticii, să fie motivați profesional.

Tabelul 1.23. Structura Programului *(50 ore, varianta tradițională):*

Categorie curs	Ore			Evaluare finală
	Prelegeri	Seminare	Practice	
DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DIDACTICE	**22**	**12**	**14**	*Prezentarea în şedinţă publică a unei teme din portofoliul realizat*
Total ore: 50	**22**	**12**	**14**	**2**

Tabelul 1.24. Structura Programului *(50 ore, varianta e-learning):*

Categorie curs	Ore				Evaluare finală
	Sesiuni 2f2	Studiu individual monitorizat	Aplicații/ Reflecții	Consultanță individuală	
DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DIDACTICE	**8**	**30**	**9**	**1**	*Prezentarea în şedinţă publică a unei teme din portofoliul realizat*
Total ore: 50	**8**	**30**	**9**	**1**	**2**

Unități de curs:

- Conceptualizarea competențelor:definire, clarificări și perspective de abordare;
- Competențele-cheie și integrarea lor în formarea profesională a cadrelor didactice;
- Competențe didactice: definire, modele de interpretare și perspective de dezvoltare;
- Paradigma centrată pe competențe în formarea cadrelor didactice;
- Standarde de competențe didactice;
- Profilul de competență și caracteristicile unui bun profesor;
- Curriculum și competențe;
- Pedagogia competențelor (APS) versus Pedagogia centrată pe obiective(PPO);
- Evoluția didacticii, componentele interioare și caracteristici din perspectiva competențelor;
- Principiile didacticii și instruirea pe competențe;

- Metode, mijloace, strategii de instruire în contextul formării de competențe;
- Domeniile de competențe-cheie și competențele din curriculumul școlar, conexiuni cu elemente specifice altor competențe;
- Abordarea didacticii pe competențe,demersul didactic axat pe competențe;
- Activități și situații cu impact deosebit în dezvoltarea de competențe;
- Proiectarea și realizarea instruirii pe competențe;
- (Auto)formarea continuă bazată pe competențe;
- Managementul școlii în perspectiva competențelor.

Strategii de predare-învățare: cunoașterea și valorificarea teoriilor psihologice care explică învățarea în mediul virtual, prezentări Power-Point, studiu de caz, analiză-dezbatere, interferența activităţilor expozitive cu cele participative, seminare, lucrări practice, asigurarea feedback-lui bilateral continuu.

Strategii de evaluare: Tehnici de evaluare ce asigură modul de realizare al competențelor supuse evaluării, prin ofertarea unor situații, care permite identificarea demersului realizat de profesor și elev, dar și a rezultatelor sale.

Seminare (12 ore):

1. *Paradigma centrată pe competențe în formarea cadrelor didactice*
   1.1. Semnificațiile conceptului de competență și competență didactică.
   1.2. Modele de interpretare a competențelor didactice.
   1.3. Competențele- cheie și conexiuni cu competențele didactice.
   1.4. Competențe didactice și competențe specifice pe domenii de aplicare.
   1.5. Pedagogia competențelor (APS) versus Pedagogia centrată pe obiective.
2. *Standarde de competențe didactice și perspective de atingere*
   2.1. Standarde de competențe didactice.
   2.2. Strategii de dezvoltare a cadrului de competențe didactice.
   2.3. (Auto)formarea continuă bazată pe competențe
   2.4. Managementul școlii bazat pe competențe.
3. *Didactica formării de competențe*
   3.1. Curriculum și competențe.
   3.2. Evoluția didacticii în perspectiva competențelor.
   3.3. Principiile didactice și instruirea pe competențe.
   3.4. Metode, mijloace, strategii de instruire în contextul formării de competențe.
   3.5. Demersul didactic axat pe competențe.
   3.6. Activități și situații cu impact deosebit în dezvoltarea de competențe.
   3.7. Proiectarea și realizarea instruirii pe competențe.

Activităţi independente de formare-dezvoltare (14 ore)

1.8. Paradigma managementului educațional din perspectiva democratică și a integrării europene

Managementul este un domeniu de mare interes și de o importanță semnificativă în societatea contemporană. Structurată și dezvoltată în timp, știința managerială a trecut prin etape care au avut o influență majoră asupra dezvoltării umane și are în prezent *caracteristici şi orientări specifice lumii moderne*, cum ar fi:

- *viziunea globală și integratoare* de rezolvare a problemelor – raportare la mediul extern național și internațional;
- *interdisciplinaritatea* – introducerea unor elemente din alte științe;
- *dinamismul* – determinat de frecvența și amploarea schimbărilor din societate;
- *universalitatea* - transferul de concepte, principii, tehnici și instrumente manageriale din domeniul activității industriale în toate celelalte domenii ale vieții și activității umane, astfel că se vorbește curent de management agrar, management bancar, financiar, educațional etc.;
- *profesionalizarea funcției de manager* - elita managerială a viitorului va proveni din școli, centre sau instituții recunoscute de business, iar formarea continuă în domeniu devine o necesitate absolută.

În acest context menționăm actualitatea *postulatelor managementului modern* formulate de reputatul specialist în domeniu Peter Drucker din perspectiva domeniului educației și învățământului:

- managementul este general, afirmându-se în toate domeniile economice și sociale;
- dezvoltarea spiritului de inovare este o trăsătură esențială a managementului modern;
- managementul este orientat spre sporirea continuă a productivității muncii intelectuale și fizice;
- managementul se grefează pe tradițiile culturale, sociale și politice ale fiecărei țări, pe condițiile de dezvoltare ale acesteia;
- managementul constituie principalul factor de sporire a eficienței activității desfășurate [1].

Managementul educaţional întruneşte toate caracteristicile de bază ale managementului organizaţiei, însă ceea ce îl caracterizează este *dimensiunea moral – axiologică,* determinată, în primul rînd, de specificul activităţii pedagogice din şcoală, ca activitate de transmitere şi asimilare a cunoaşterii, dar şi de educare şi formare a elevilor în spiritul unui sistem de valori, profesionale ca finalităţi ale educaţiei şi, în al doilea rînd, *substanţa managementului educaţional o constituie mobilizarea resurselor umane ca „gestiune a talentelor şi competenţelor*" [53, p. 143].

Managementul educaţional se bazează pe strategii de tip comunicativ, axate pe interacţiunea membrilor organizaţiei şi pe etosul managerial – generator al unui climat de încredere, participare, iniţiativă şi responsabilitate. Astfel, conceptul de management al educaţiei presupune un proces de prelucrare pedagogică a unor informaţii promovate de alte ştiinţe socioumane, referitoare la activitatea de conducere realizată la diferite niveluri al sistemului social: economie/management economic; sociologie/management social; politologie/management politic; psihologie socială/management psihosocial. *Conceptul de management al educaţiei* construit prin raţionament analogic, *defineşte activitatea de conducere globală, optimă şi strategică a sistemului şi a procesului de învăţământ*, *realizată prin valorificarea eficientă a tuturor resurselor pedagogice existente, angajate în sens inovator* [22, p. 288].

Managementul educaţiei vizează mai multe domenii de referinţă la nivelul ştiinţelor educaţiei:

- *managementul sistemului de învăţământ;*
- *managementul şcolii/organizaţiei şcolare;*
- *managementul procesului de învăţământ;*
- *managementul clasei de elevi;*
- *managementul activităţii didactice/lecţiei;*
- *managementul activităţilor/programelor de educaţie* [ibidem, p. 288].

În această logică a înţelesurilor, clitatea de manager revine prin statut social şi prestaţie pedagogică, tuturor educatorilor angajaţi în realizarea obiectivelor generale şi specifice a procesului de învăţământ. Managementul sistemului şi al instituţiilor de învăţământ cuprinde: formularea clară a finalităţilor, proiectarea reţelei instituţionale, elaborarea obiectivelor şi conţinuturilor educaţionale, asigurarea cadrului legislativ-normativ, formarea iniţială şi pe parcurs a personalului de conducere şi instruire, stabilirea unor tehnici de evaluare, care să permită reglarea sistemului şi a procesului de învăţământ şi ortimizarea rezultatelor.

Managementul educaţional depinde de respectarea unor cerinţe de bază: proiectarea calităţii, claritatea obiectivelor, motivarea şi participarea factotilor implicaţi, utilizarea raţională a resurselor şi a elementelor educaţiei, adaptarea continuă a proceselor la rezultate. El reprezintă o metodologie de abordare globală, optimă, strategică a activităţii de educaţie, un ansamblu de principii şi funcţii, de norme şi metode de conducere, care asigură realizarea *obiectivelor* sistemului educativ.

Managementul şcolar ca proces este o înlănţuire de eforturi, de gîndire şi acţiune prin care echipa managerială realizează diagnoza, planificarea, decizia, organizarea, coordonarea şi controlul procesului de transformare a resurselor informaţionale, financiare şi materiale cu implicarea resursei umane în scopul atingerii obiectivului strategic al învăţământului preuniversitar în cadrul sistemului de învăţământ naţional într-o manieră acţională eficace şi eficienţă.

Reforma învăţământului, declanşată în Republica Moldova care se produce în toate componentele sale – *conceptual, sistemic, teleologic, de structură şi conţinut, tehnologic* generează mutaţii pozitive şi în practica managementului de sistem şi al procesului de învăţământ. Complexitatea problemelor cu care se confruntă în prezent structurile organizatorice din învăţământ în contextul schimbărilor socioeducaţionale necesită folosirea în procesul de conducere a diverselor forme de management în vederea sporirii capacităţii de conducere şi a ritmului de perfecţionare a şcolii, asigurării calităţii educaţiei. Printre acestea, în prim-plan, se situează **managementul curriculumului,** care cunoaşte o evoluţie rapidă, generată de dezvoltarea teoriei curriculumului, care, după V. Chiş, „configurează cadrul de reflecţie şi decizie asupra inovaţiei în domeniu", teorie, care „îşi extrage conceptele şi aplicaţiile din variate domenii, care formează o reţea integrată" [13, p. 141].

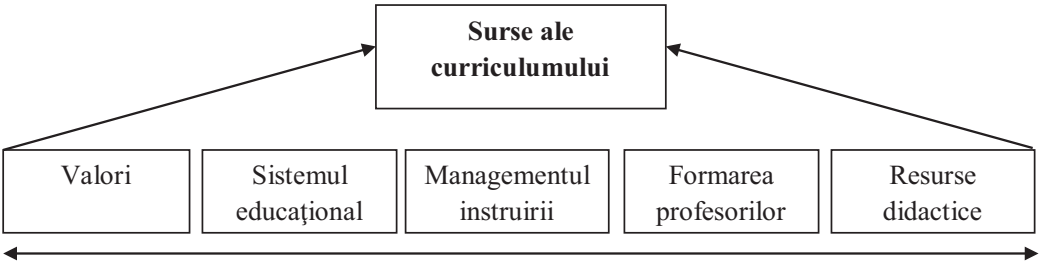


Figura 1.28. Surse ale curriculumului [V. Chiș, 13]

Elaborarea, implementarea şi dezvoltarea curriculumului sînt activităţi care focalizează întreaga activitate managerială. În contextul reformei educaţionale, managerii de toate nivelurile trebuie să menţină în centrul atenţiei întregul cadru conceptual al schimbării, îndeosebi, valorizarea individului, a capacităţilor sale.

În prim-plan se situează valorile, care pentru Republica Moldova constituie pilonul principal în edificarea unui învăţământ de calitate, care să-şi asume responsabiliatea formării unui nou tip de personalitate – competentă, competitivă, cu forţă de decizie, ceea ce necesită „re-venirea, re-obţinerea, re-dobîndirea normalităţii, această speranţă fiind asociată cu reconsiderarea identităţii (naţionale, sociale, statale, culturale), cu integrarea europeană, care să asigure valorificarea tradiţiei şi inserţia eficientă în modernitate, ambele procese reprezentînd valorile fundamentale ale educaţiei şi învăţământului european" [ibidem, p. 190]. În acest context s-a conceput şi s-a creat o nouă axiologie a educaţiei, noi *componente axiologice ale educaţiei*: *teleologia educaţiei, conţinututrile educaţionale, tehnologia educaţională, epistemologia educaţiei/sistemului de învăţământ*. Valorile sociale şi culturale influenţiază finalităţile educaţionale. Orientarea spre „homonizare", „spre înflorire personală, identitate, autonomie, creativitate, gustul şi capacitatea de a coopera şi comunica urmează să fie realizate în mod organic cu alte două finalităţi ale educaţiei: *socializarea şi personalizarea*. *Socializarea* permite găsirea locului propriu în societate, în timp ce *personalizarea* trimite la construirea sinelui" [47, p. 31].

Valorile, care semnifică opţiunile educaţionale ale societăţii, sînt condensate în finalităţi ale sistemului educaţional şi se realizează în funcţie de particularităţile acestuia.

După cum afirmă V. Chiş, „un sistem centralizat, autocrat, pretinde un curriculum standard. Autonomia pedagogică dă şansa unui curiculum mai flexibil, mai adaptat cerinţelor educaţionale" [13, p. 141]. În această ordine de idei rămîn oportune *descentralizarea structurilor organizaţionale şi organizarea învăţămîntului la toate nivelurile pe principiile autonomiei pedagogice***,** administrative şi financiare, proiectarea unui sistem educaţional după modelul reţelei ce favorizează un management descentralizat, diferite tipuri de şcoli, modalităţi de instruire în cadrul fiecărui nivel de învăţămînt ce permite flexibilitatea curriculumului şi dezvoltarea „curriculumului local". Aceste orientări sunt prevăzute de Codul Educației.

Procesul de învăţămînt este şi unul managerial. Aici într-un mod integral, complex se aplică toate aspectele conducerii: conceperea, proiectarea, organizarea, monitorizarea, evaluarea, comunicarea, decizia, motivarea etc., acţiuni care se manifestă la nivelul disciplinelor, clasei, lecţiei.

(Re)instruirea cadrelor didactice alături de activităţile organizate în şcoală şi la nivel de municipiu/raion conturează un sistem de formare profesională continuă a cadrelor didactice, care influenţează pozitiv mentalitatea, stilurile profesorului ca manager al instruirii în clasă. Or, tocmai acest efort al cadrelor didactice de reînoire a managementului instruirii ca sursă indispensabilă a curriculumului şcolar necesită să fie susţinut de cadrele didactice cu funcţii de conducere şi de control (directori, directori adjuncţi, inspectori, factori de decizie ai organelor de conducere), care nu satisfac pe deplin solicitările acestora. Totodată, înseşi cadrele didactice îşi exprimă opţiunile pentru o pregătire mai temeinică în management educaţional, formarea de competenţe necesare activităţii în procesul de învăţămînt, ceea ce este deosebit de important pentru o valorificare mai eficientă a surselor curriculumului şcolar, în special, a managementului instruirii, care, după cum menţionează E. Joiţa, sprijină o mai bună definire a procesului de învăţămînt în plan *funcţional* (în realizarea scopurilor, obiectiveor specifice), în plan *structural* (reevaluarea însuşirilor elementelor componente, a relaţiilor lor complexe) şi în plan operaţional (proiectarea, realizarea, coordonarea, evaluarea acţiunilor instructiv-educative etc.) [41, p. 56].

Pornind de la faptul că elevii se află în centrul tuturor preocupărilor, iar împreună cu ei şi părinţii, cadrele didactice, comunitatea, sistemul de conducere la toate nivelurile urmează să creeze condiţii pentru o educaţie de calitate, prin determinarea unei *misiuni comune, a unui climat favorabil învăţării, şi prin dezvoltarea profesională a cadrelor pentru asigurarea progresului şcolar al elevilor.*

Unul dintre domeniile funcţionale cele mai importante ale managerului şcolar se referă la performanţele unităţii şcolare, la succesul şi reuşita elevilor. În acest

context se impune redimensionarea conceptului de performanţă şcolară, care după Carmen Creţu [23, p.72], se limitează, de regulă, la volumul de cunoştinţe însuşite şi demonstrate în competiţii, mai mult sau mai puţin algoritmizate, de tipul olimpiadelor şi al concursurilor academice, care devin insuficient adecvate provocărilor timpului. Evaluarea capacităţilor ar trebui să aibă loc şi prin contextualizare în viaţa reală, în special prin referire la capacitatea de valorificare a experienţei educaţionale informale. „Totodată, capacităţi extraacademice, precum toleranţa la eşec, potenţarea succesului deja obţinut, evitarea sau negocierea conflictelor, adaptarea prin modalităţi comportamentale superioare etc., ar trebui incluse, de asemenea, în lista criteriilor de evaluare a performanţei" [ibidem, p. 72], ceea ce implică şi o activitate susţinută privind adaptarea curriculum-ului pentru predarea diferenţiată şi personalizată. În context se insistă asupra efectuării trecerii de la paradigma de „adaptare a cerinţelor elevului la cerinţele şcolii" la paradigma „adaptarea şcolii la cerinţele şi posibilităţile de instruire a elevului", paradigmă care, după cum afirmă V. Chiş, îmbogăţeşte continuu structura flexibilă a sistemului în reţea, provoacă necontenit la inovarea şi diversificarea experienţelor de învăţare [13, p. 48]. Astfel, se impune promovarea unor concepte şi practici noi, acţiuni pentru crearea de condiţii necesare pentru *stimularea capacităţii de realizare a unui învăţământ diferenţiat, centrat pe valorificarea personalităţii fiecărui elev, care trebuie să înveţe în modul său firesc, propriu*, ceea ce se poate realiza prin folosirea diverselor modele de învăţare, de concepere a acestui proces nu ca o achiziţionare de cunoştinţe, ci ca un proces interactiv de cunoaştere în toată plinătatea semnificaţiei acestui termen.

În evoluţia sa istorică, ultimul stadiu de dezvoltare a managementului general - implicit educaţional – se caracterizează prin atenţia acordată preponderent relaţiilor umane, drept urmare, investiţiile cele mai mari se fac nu atât în resursele materiale, ca una din resursele de eficientizare, cât, mai ales, în resursele umane, cu precădere în sistemele, proiectele şi programele de *formare iniţială* (şcolară, a elevilor, studenţilor, persoanelor antrenate în recalificare, reconversie etc.) şi de *formare continuă* (postşcolară/ postuniversitară, a specialiştilor, în cazul nostru a personalului din învăţământ cu funcţii didactice de predare, conducere, îndrumare şi control).

Restructurarea sistemului educaţional din Republica Moldova, care să facă faţă cerinţelor de umanizare şi socializare, prevăzute de obiectivele curriculare ale începutului de nou mileniu impune o mai mare insistenţă în renunţarea la învăţământul informativ-reproductiv, în favoarea unui învăţământ formativ-aplicativ-productiv; în această viziune: (a) la nivel instituţional - realizarea dezideratului şcolii actuale privind pregătirea pentru viaţa activă (profesională, civică, familială) postşcolară; (b) la nivelul subsistemului formării iniţiale - eficientizarea managementului curriculumului prin realizarea obiectivelor curriculare de formare generală cu ajutorul instrumentelor de aplicare a curriculumului respectiv din perspectiva formării competenţelor.

Iniţierea, promovarea şi conducerea în activitatea de formare managerială la toate nivelurile de învăţământ, formal şi informal, a unei noi orientări de stringentă actualitate, concretizate în acţiuni specifice vîrstei şi nivelului de pregătire privind *educarea* spiritului de răspundere/ responsabilitate (învăţământ preşcolar, primar, gimnazial), formarea capacităţii de a decide singur (gimnaziu şi liceu), de unde rezultă antrenarea la toate vîrstele a *independenţei în gîndire şi acţiune* care stimulează iniţiativa, urmează în final să contureze un program complex, realist şi generalizat de *formare a omului decident într-o societate a cunoaşterii, informatizării, libertăţii şi democraţiei* proprii statului de drept, a globalizării normelor de convieţuire, cooperare, solidaritate, securitate colectivă şi individuală.

Dezvoltarea competenţei de a decide se formează printr-o participare activă la rezolvarea problemelor practice, ca exerciţiu de pregătire pentru viaţa activă, iar rezultatele, fie şi parţiale, vor fi conştientizate ca rod al deciziilor pozitive, ca asumare a responsabilităţii pentru risc/eşec/succes (pe linie profesională, socială), considerată ca manifestare a patriotismului cu şanse de reuşită, la formarea atitudinii pozitive şi active pentru disciplina predată şi aplicarea ei în viaţă, deprinderii de a învăţa să înveţi ca o condiţie a (auto)dezvoltării proprii.

Capacitatea de a decide se formează, aşadar, într-un învăţământ bazat pe formarea competenţei de a decide singur, mai ales, asupra autocunoaşterii şi valorificării propriului potenţial uman (calităţi de personalitate, atitudini pozitive şi comportamente constructive) şi profesional (abilităţi şi competenţe profesiionale şi sociale), de exemplu, formarea competenţelor care asigură satisfacerea cerinţelor economiei de piaţă: iniţiativă, cooperare, muncă în echipă, instruire reciprocă, evaluare, comunicare, gîndire logică, rezolvare de probleme, luarea deciziilor, obţinerea şi utilizarea informaţiei, planificarea propriilor acţiuni *(a şti să înveţi ca să ştii să faci, să fii şi să devii),* convieţuirea.

Trecerea de la *paradigma axată pe formarea omului executant/dependent la paradigma curriculară, care stimulează formarea dezvoltarea omului decident, apt să valorifice capacităţile sale de (auto)conducere, să se autorealizeze devine un deziderat în actualitalitate.*

Managementul centrat pe om, pe valorizarea individului, a capacităţilor sale necesită aplicarea unor principii de conducere proprii unui sistem umanist, principii axate pe dialog, şi anume:

1. *Principiul de dialog*, care presupune interacţiune cu personalul de pe poziţiile de toleranţă, de empatie, de încredere, de susţinere a relaţiilor de dialog;
2. *Principiul unicităţii*, care presupune susţinerea la personal a încrederii şi respectului de sine, formarea unei atitudini pozitive faţă de sine, identificarea propriei persoane cu valoare;
3. *Principiul independenţei*, care presupune crearea de condiţii pentru autonomie pedagogică, iniţiativă şi activitate de sine stătătoare;
4. *Principiul colaborării*, care presupune oferirea de posibilităţi pentru participarea în viaţa colectivului;

5. *Principiul abordării complexe*, care presupune perceperea personalităţii în contextul interlegăturilor sale sociale, a particularităţilor individuale, fizice, psihice;
6. *Principiul abordării sistemice*, care cuprinde toate aspectele activităţii şcolii, activităţii didactice şi a celei de conducere;
7. *Principiul armoniei*, găsirea unui echilibru între interesele sociale şi cele individuale, scopurile individuale şi cele colective.
8. *Principiul egalităţii*, care prasupune confirmarea în drepturi egale a tuturor participanţilor la procesul de învăţământ.
9. *Principiul excluderii presiunilor asupra altor persoane.*

Schimbările din învăţământ, *Curriculum de bază* oferă o perspectivă largă pentru procesul de valorizare a capacităţilor de formare a omului competent, independent şi interdependent cu opţiuni democratice-obiectiv major, realizabil într-un nou context social-pedagogic, economic şi cultural şi care necesită o metodologie relevantă şi coerentă de învățare a competențelor, o didactică a formării competențelor

Problematica managementului educațional are o semnificație deosebită în contextual societății moderne constituită dintr-un ansamblu de organizaţii care reglementează sau facilitează aproape toate aspectele existenţei umane. În acest context, este tot mai larg acceptată ideea că *școala trebuie analizată ca un tip complex de organizație*, un sistem cu un set de obiective proprii, cu o anume distribuire a puterii și autorității, cu funcții și responsabilități specifice, format din părți integrate necesare care-i permit să funcționeze în încercarea de a-și îndeplini obiectivele.

Prin urmare, *managementul educaţional* se referă la teoria şi practica managementului general, aplicate sistemului şi procesului de învăţământ, organizaţiilor şcolare şi claselor de elevi. În această viziune, educația este un fel de companie condusă de unul sau mai mulți manageri. Date fiind însă finalitățile sistemului de învățământ, complexitatea procesului educațional, varietatea și amploarea resurselor implicate și specificitatea produsului final care nu este unul concret și palpabil, managementul educațional are un specific aparte pronunțat, evidențiat, în principal, prin ceea ce teoreticienii numesc *componenta umană* a procesului și o plasează în centrul și la baza „*companiei educaționale"* [ibidem, p. 17].

Drept consecință, managementul educațional trebuie să fie într-o mai mare măsură *artă decât știință*, pentru că nu este numai un serviciu oferit oamenilor (ca subiecți exteriori ai procesului), ci pătrunde în ființa lor internă, provocînd o schimbare a ființei lor psiho-intelectuale.

Calea aleasă de societatea noastră spre democraţie şi deschidere poate asigura succesul doar în cazul în care educaţia va forma personalităţii capabile să valorifice noi idei, valori, credinţe, modele de gîndire, va promova noi atitudini şi comportamente, caracteristice unei societăţi democratice.

Modelul conceptual al finalităţilor manageriale propus în continuare reprezintă o abordare integrativ-sistematică, global-optimal-strategică în acţiunile manageriale din perspectiva modelului cultural al societăţii postindustriale informatizate şi este în concordanţă cu concepţia modernă a educaţiei şi învăţământului, converge cu sistemul componentelor curriculum-ului de bază: teleologică, de conţinut, tehnologică (metodologică), epistemologică.

Valoarea structurii noului sistem axiologic managerial este dată de caracterul său deschis către toate nivelurile de funcţionare ale acestuia şi intervin în plan:

- *macrostructural* - idealul educaţional din perspectivă managerială, scopurile şi obiectivele manageriale praxiologice cu grad înalt de generalitate şi integralitate;
- *microstructural* - obiective manageriale la nivel de proces, realizat în bază epistemologică şi care evoluează în direcţia unui sistem superior al umanizării - *autoconducere.*

- *Fundamentarea finalităţilor manageriale angajează:*
  - *un reper politic* (de politică a educaţiei) necesar pentru elaborarea idealului şi scopurilor pedagogice din perspectiva managerială modernă, ceea ce presupune stabilirea unor noi relaţii specifice de interdependenţă a individului cu societatea, *cu primatul individului* şi al intereselor sale în viaţa socială;
  - *un reper metodologic* managerial necesar pentru elaborarea obiectivelor generale şi specifice la nivel de proces, realizarea cărora ar duce la scăderea gradului de determinare a omului de către structurile instituţionale şi sporirea rolului şi ponderii elementelor individuale, de personalitate, ceea ce facilitează deciziile personale, inovaţiile, responsabilitatea, creativitatea.

Strategia propusă corelează cu viziunea asupra sistemului şi organizaţiei şcolare. Formarea omului decident, apt să ia decizii de sine stătător semnifică nivelul de autoconducere, autoguvernare individuală, gradul de libertate în educaţie şi asumare a responsabilităţii pentru rezultatele acestei acţiuni, consolidează şi facilitează autodeterminarea, autorealizarea individului.

Luarea deciziei denotă formarea de atitudini, conştientizarea identităţii sale şi a propriei valori, siguranţa persoanei, orientarea sa în viaţă, puterea şi tăria interioară, poziţia dinamică a personalităţii în sistemul de raporturi sociale, un mod de a gîndi şi a trăi. Acestea implică personalizarea, valorizarea individului şi a capacităţilor sale de autoconducere, creşterea eficienţei personale determinate de Covey prin şapte deprinderi, consolidate prin valorificarea înzestrărilor sale umane (cunoaşterea de sine, imaginaţia şi conştiinţa, puterea voinţei, mentalitatea abundenţei, curajul în echilibru cu respectul, creativitatea).

Scopurile manageriale generale la nivel de sistem şi unitate şcolară corelează cu noile orientări şi realităţi, proprii unei societăţi democratice şi deschise, cu direcţiile reformei învăţămîntului, strategia modelului conceptual de conducere. Acestea sînt legate organic cu sistemul de valori şi exprimă direcţia dezvoltării învăţămîntului în general şi a evoluţiei personalităţii, în particular, valori ce asigură progresul sociouman.

Obiectivele manageriale generale vizează schimbarea paradigmelor şi atitudinilor, formarea profesională managerială şi implementarea unor noi tehnologii de conducere, modalităţi de motivare, implicare/participare, asigurarea echităţii şi a calităţii în educaţie.

Tabelul 1.25. Modelul conceptual al finalităților manageriale

I. La nivelul sistemului educaţional	• Implementarea unui management modern şi autentic pentru formarea omului - decident, capabil să se autorealizeze, să-şi făurească propriul destin:
Strategia	
Scopuri manageriale generale	a) Democratizarea învăţământului b) Descentralizarea structurilor educaţionale c) Autonomie şcolară/instituţională
Obiective manageriale generale	1. Democratizarea conducerii învăţământului 2. Formarea profesională a managerilor 3. Asigurarea condiţiilor de acces şi reuşită şcolară
II. La nivelul unităţii şcolare	• Implementarea unui management democratic - participativ pentru valorizarea individului şi a capacităţilor sale de autoconducere
Strategia	
Scopuri manageriale generale	a) Conducere managerială de tip “conceptual” b) Conducere în bază de competenţe c) Promovarea managementului strategic pe domenii: tehnologic, politic, cultural.
Obiective manageriale generale	1. Conducere bazată pe principii 2. Conducere adaptivă a sistemelor pedagogice 3. Asigurarea echităţii şi calităţii educaţiei
III. La nivelul procesului managerial	• Abordarea conducerii pe bază sistemică • Abordarea conducerii în context situaţional pe bază de obiective • Abordarea conducerii pe bază de rezultate
Obiective manageriale generale	• Conducere pe bază de adaptare a sistemelor pedagogice • Abordare inovatoare • Conducere pe bază de reflexie • Aplicarea conducerii reflexive (a lecţiei, personalităţii, dezvoltării şcolii) cu orientare spre autoconştientizare a propriei activităţi, autodeterminare, autorealizare, autoconducere
Obiective manageriale specifice în conducere	• Aplicarea complexă a funcţiilor de conducere • Aplicarea diverselor forme de management şi a stilurilor eficiente de conducere în context • Implicarea comunităţii, a consiliilor consultative, a organizaţiilor informale

La nivelul procesului managerial obiectivele manageriale generale şi specifice *vizează* reconsiderarea conţinutului activităţii manageriale, diversitatea de abordare a conducerii manageriale de tip „conceptual”.

Saltul de la „conducerea birocratică” la „conducerea managerială” de tip „conceptual” poate fi realizat doar ţinînd cont de cele trei perspective de abordare a organizaţiei şi a procesului de schimbare: *tehnologică, politică, culturală.*

Pentru gestionarea acestor trei sisteme iniţiate de Ernest House, Noel M. Tichy s-au folosit trei ansambluri de instrumente de bază: *misiunea şi strategia organizaţiei; structura organizaţiei; regulile de management al resurselor umane.*

Interdependenţa şi corelarea lor a permis elaborarea de matrice pentru prezent şi viitor pe domenii de management: tehnologic, politic, cultural.

Matricea pe domenii de management: tehnologic, politic cultural este **a**xată **în prezent** (tabelul 1.26) preponderent pe o conducere de tip autoritar-birocratic, prescriptivă cu toate consecinţele ce urmează în formarea personalităţii a omului executant.

Matricea orientată spre viitor (tabelul 1.27) reflectă aplicarea concepţiei/ strategiei managementului educaţional, care este de tip comunitar, prevede implicarea/ participarea actanţilor educaţionali în viaţa organizaţiei şi reprezintă un management creator „acţiunile sale sînt producătoare de idei, soluţii, proiecte, care vin să valorifice esenţa celor educaţi”, să formeze omul decident.

Tabelul 1.26. Matricea pe domenii de management: tehnic, politic, cultural (în prezent)

	Misiunea şi strategia	**Structura organizatorică**	**Managementul resurselor umane**
Sistemul tehnologic	• dominarea strategiei educaţionale stabilită de instanţele superioare; • reorientare spre învățare, implementarea de metode interactive; • salarizare uniformă, buget auster • menținerea poziției declarative privind prioritatea educației	• intenții de descentralizare; • crearea de noi structuri „ierarhice”, creșterea aparatului biurocratic; • implicarea parțială a structurilor şi reţelelor de tip informal	• activitate în limitele „împuternicirilor”, conformism; • predomină numire în funcţie de către organele de învăţământ; • inițierea concursului pentru managerii școlari; • recompense minime, neadecvate muncii
Sistemul politic	• menținerea aspectului de reglementare a acţiunilor în plan educaţional şi al managementului aplicat; • organizații puțin deschise, tendință spre schimbare; • menținerea dependenței activității de structurile ierarhice	• centralizarea puterii; • delegare limitată; • relaţii ierarhice de tip vertical; • delimitări funcţionale rigide • stiluri de conducere nepronunțate, sub nivelul așteptărilor	• tendință spre descentralizarea deciziilor; • executarea necondiţionată a deciziilor organelor ierarhice superioare; • accent pe proceduri
Sistemul cultural	• comportament centralizat, de funcţie • cultură organizaţională în schimbare/devenire	• comunicare limitată, de sus în jos, predominant directivă	• relaţii subordonate, ierarhice • ignorarea pregătirii cadrelor în aspectul culturii organizaţionale

Tabelul 1.27. Matricea schimbării/dezvoltării pe domenii de management, în viitor

	Misiunea şi strategia	**Structura organizatorică**	**Managementul resurselor umane**
Sistemul tehnologic	• promovarea unei politici educaţionale proprii; • comunitate de învăţare cu orientare spre egalitarism, cooperare, succes; • stabilirea propriului buget; • salarizare conform rezultatelor muncii	• structuri plate, în reţea, accent pe valorizarea individului; • determinarea propriilor structuri, adecvate obiectivelor prestabilite	• activitate pe bază de competenţă • selectarea personalului potrivit criteriilor de compentenţă; • recompensă adecvată • (auto)formare
Sistemul politic	• autonomie şcolară, acţiuni voluntare, decizii personale; • planificare pe termen mediu şi lung; • particularism, necesitatea adaptării la situaţii concrete a condiţiilor de schimbare şi a relaţiilor specifice	• delegarea puterii şi autorităţii; • susţinerea structurilor informale; • stiluri eficiente de conducere	• descentralizarea deciziilor; • împuternicirea oamenilor, luarea deciziilor prin consens şi realizarea lor în comun; • implicare/ participare în viaţa organizaţiilor; • independenţă, accent pe rezultate şi proces
Sistemul cultural	• cultură organizaţională înaltă; • viziune, credinţe şi valori comune; • responsabilitate, imaginaţie, fantezie, ieşire din obişnuinţă, apropiind managementul de artă	• comunicare deschisă; • climat deschis; • relaţii de colaborare, respect şi încredere	• sistemul resurselor umane dă formă şi modelează cultura „fără frontiere”; • relaţii colegiale de colaborare

Trecerea de la paradigma axată pe formarea omului executant/dependent la paradigma învăţământului formativ, care stimulează formarea/dezvoltarea omului decident, apt să valorifice capacităţile sale de autoconducere, să se autorealizeze, vizează caracteristici, precum:

Tabelul 1.28. Delimitări conceptuale cu referință la omul executant-omul decident

OMUL EXECUTANT	OMUL DECIDENT
• pasiv, dependent de ceilalţi; • lipsit de puterea voinţei de a lua decizii, de a depăşi deprinderi adînc înrădăcinate şi a cultiva altele, mai bune şi mai eficiente; • nesigur, produs a ceea ce se întîmplă sau s-a întîmplat; • victimă a situaţiei, împrejurărilor; • este reflectarea părerilor şi indicaţiilor altora; • lipsit de reflecţie proprie; • lipsit de o înţelegere autentică a adevăratei bucurii şi fericiri; • lipsit de viziune, orientare neclară în viaţă.	• proactiv, cunoaşterea de sine; • identificarea (sentimentul) propriei valori; • respect de sine, tărie personală; • reflecţie proprie înaltă, autoconştientizare, autodeterminare, autoexprimare, autoconfirmare, autorealizare, autoreglare; • orientare în viaţă şi capacitatea de a lua decizii; • înţelepciune, siguranţă; • (auto)disciplină; • viaţa considerată ca produs funcţional al deciziilor personale; • determină cursul lucrurilor; • îşi construieşte viaţa pe principii; • orientare spre autorealizare individuală şi publică.

Schimbările din învăţămînt, Curriculumul de bază oferă o perspectivă largă pentru procesul de valorizare a individului şi a capacităţilor sale, de formare a omului competent, independent şi interdependent, cu opţiuni democratice - obiectiv educaţional şi social de importanţă majoră, realizabil într-un nou context social-istoric, economic şi cultural şi care necesită o metodologie relevantă de promovare a reformei manageriale în baza următoarelor principii, acceptate de comunitatea ştiinţifică:

1. **Principiul fundamentării empirice şi a „centralismului ştiinţific”** presupune luarea în considerare a stării anterioare a sistemului de conducere, eliminînd toate disfuncţiile acestuia, cu alinierea lui la ştiinţa conducerii manageriale.
2. **Principiul orientării filozofice** prevede ca modelul nou de conducere să se bazeze pe o filozofie temeinică a educaţiei, centrată pe om şi pe împlinirea lui.
3. **Principiul realismului** prevede ca sistemul nou de conducere să se raporteze la tendinţele actuale şi de perspectivă ale dezvoltării societăţii democratice la opţiunile individuale.
4. **Principiul echilibrului** presupune acţiuni conform celor trei domenii de management, care trebuie să fie corelate, ajustate pentru a produce o schimbare de calitate.
5. **Principiul eficienţei** implică activităţii manageriale, realizate în baza aplicării metodelor de informare şi de elaborare a deciziilor, antrenării persoanelor în procesul de elaborare a deciziilor, motivării şi stimulării iniţiativei, cu folosirea optimă a tuturor resurselor.

6. **Principiul caracterului democratic şi al conducerii participative** promovează unitatea de acţiune a tuturor factorilor ce cooperează în realizarea obiectivelor stabilite.
7. **Principiul conducerii dinamice** se realizează în baza unui stil eficient şi a respectării unor norme de conduită, a promovării responsabilităţii, reflecţiei asupra procesului şi rezultatelor, aplicării stimulentelor morale şi financiare.
8. **Principiul organizării şi programării raţionale** a tuturor activităţilor manageriale în raport cu obiectivele stabilite.
9. **Principiul inovării permanente** a metodelor şi tehnologiilor manageriale, a metodelor de predare-învăţare-evaluare, de cercetare ştiinţifico-metodică.
10. **Principiul asigurării** presupune implementarea noii paradigme de management educaţional prin susţinere legislativ-normativă, materială, financiară, umană, manageri competenţi.

Astfel, (re)proiectarea sistemului de conducere în învăţămînt are la bază principiile reformei manageriale de conducere, viziunea globală, integratoare asupra mecanismelor caracteristice fenomenului de conducere, posibilitatea flexibilităţii sistemului de conducere, generată de nevoia adaptării la schimbările socioeducaţionale.

Implementarea noii paradigme a managementului educaţional în Republica Moldova (figura 1.29) prevede descentralizarea structurilor educaţionale, democratizarea conducerii învăţămîntului, consolidarea autonomiei instituţionale şi a autonomiei pedagogice, optimizarea interdependenţei dintre funcţiile managementului şi structurile instituţionale corespunzătoare, acţiuni eficiente de reducere a rezistenţei la procesul schimbării, promovarea unei culturi manageriale la toate nivelurile, cu implicarea tuturor actanţilor educaţionali.

Edificarea unui învăţămînt modern, prospectiv, flexibil şi deschis, adecvat unei societăţi democratice şi cerinţelor economiei de piaţă, opţiunilor individuale de autorealizare este posibil de realizat prin implementarea paradigmei manageriale propuse, care:

a) are caracter sistemic şi integrativ;

b) este dinamică atît în ceea ce priveşte bazele teoretice cît şi aplicaţiile în domeniu cu deschidere spre noi direcţii de cercetare;

c) este prospectivă pentru că anticipează pe baza tendinţelor de evoluţie a sistemului;

d) este indicativ-instrumentală pentru că arată cum trebuie realizate obiectivele, respectate principiile, aplicate metodologiile;

e) este multifuncţională prin descrierea, utilizarea şi aplicarea mai multor roluri, atribuţii, operaţii.

Figura 1.29. Paradigma managementului educațional din perspectivă democratică

Paradigma managementului educaţional exprimă o nouă orientare a conducerii, identifică activitatea managerială în condiţiile schimbării, orientează direcţia pe care trebuie să o urmeze managerii, prezintă o înţelegere adîncă a modului de legare între ele şi aplicare a diverselor elemente şi principii, oferă posibilităţi de acţiune, de a îndeplini ceea ce trebuie realizat într-un nou context, renunţînd la conceptele şi deprinderile vechi. Noua paradigmă facilitează promovarea unui stil de conducere eficient, participativ şi deschis către inovare şi adevăr. Demersul inovator cu privire la noua paradigmă de management educaţional converge spre edificarea „şcolii inovative", ca „moment al schimbării în evoluţia învăţământului", cu definirea „elementelor caracteristice" pentru „funcţionarea învăţământului inovativ", devine, prin aplicarea sa, un „management al calităţii", angajînd funcţiile conducerii globale-optime-inovatoare a învăţămîntului (planificare-organizare, orientare-îndrumare metodologică, reglare-autoreglare) şi a structurilor corespunzătoare acestora la toate nivelurile sistemului pentru asigurarea calităţii educaţiei, care determină, în ultimă instanţă, calitatea vieţii şi sănătatea comunităţii. Miza socială a conducerii manageriale este promovarea unei noi strategii educative pentru edificarea unui nou sistem de învăţămînt prospectiv, mai dezvoltat în sensul valorizării individului şi a capacităţilor sale.

1.9. Managementul resurselor umane bazat pe competenţe

Managementul competenţelor *este orientat spre relaţiile umane*. Ce-ar motiva profesorii să le acordăm ce doresc şi să obţinem rezultate aşteptate? Ce-ar motiva elevii să le oferim ce doresc şi să primim ce dorim? Arta negocierii şi realizării de ofertă / cerinţă constituie esenţa teoriilor cu privire la acest tip de management. La nivel de birocraţie elevul este remarcat cu sancţiuni, pedeapsă, pe cînd în cadrul unui model democratic de conducere acesta este stimulat, primeşte recompense. Tranzacţia se defineşte drept „comunicare şi schimb de realizate în timpul unei relaţii interpersonale".

Organizaţiile construite pe principii tehnocentric – birocratice ale puterii orientate cu precădere spre rezultate în producţie, spre cîştig minimalizează interesele şi trebuinţele personale ale membrilor săi, promovînd modelul „a avea competenţe", „împuterniciri" în limitele exacte ale postului, pe care nu se cuvine să le depăşească, plasînd astfel, tehnologia ca principiu determinat faţă de oameni.

Restructurarea democrată a organizaţiilor pe principii antropocentrice presupune aplicarea unor modele legate de negocierea (tranzacţia) competenţelor de tipul „a fi competent", adică abilitatea de a te comporta adecvat situaţiei şi a acţiona în această direcţie. „Competenţele personale reprezintă acele potenţialităţi umane (capacităţi personale) actuale şi virtuale (posibile) valorizate şi valorificate, atît de management – ca un sistem de cerinţe de comportare şi ofertă de recompensă faţă de membrii unei organizaţii (sau candidaţi la angajare) – cît şi de personal (candidaţi sau membrii organizaţiei) – ca

un sistem de ofertă de comportamente şi cerinţe de recompensă solicitate – ca urmare a unui proces de negociere (tranzacţie) şi renegociere şi stabilire a unui compromis (acord) dinamic [36, p. 78].

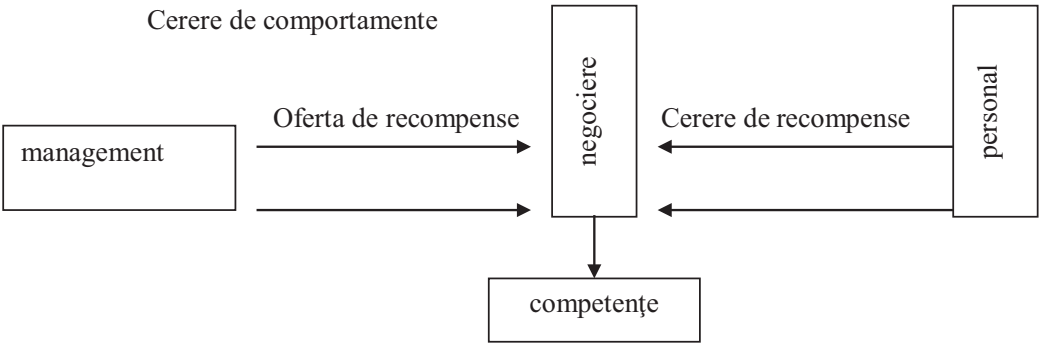


Figura 1.30. Formarea competențelor [37, p. 78]

În acest fel, relaţiile de piaţă (cerere – ofertă) se deplasează în interiorul organizaţiei şi devin o practică permanentă a managementului şi personalului. Deci, pe de o parte conducerea organizaţiei înaintează cerinţele de comportamente şi oferta de recompense a salariaţilor, pe de altă parte salariaţii prezintă oferta sa de comportamente şi cererea de recompense. Acestea şi determină competenţele stabilite în definitiv în cadrul negocierii.

În contextul problemei abordate prezintă interes relaţia între cerinţele organizaţiei şi cerinţele salariaţilor [ibidem, p. 79].

Tabelul 1.29. Construcția competențelor personale [37, p. 79]

		Cerinţe ale salariaţilor	
		acceptare de competenţe	refuz de competenţe
Cerinţele organizaţiei	Solicitare de competenţe	**1**	**2**
	Refuz de competenţe	**3**	**4**

Cazul I reprezintă situaţii în care solicitările organizaţiei şi oferta acesteia (recompensele oferite) concordă cu ceea ce salariaţii doresc să facă şi acceptă ca recompense.

Cazul II exprimă momentele în care cerinţele de competenţe ale organizaţiei depăşesc oferta salariaţilor .

Cazul III, cerinţele de competenţe oferite de salariat depăşesc solicitările organizaţiei.

Cazul IV , este asemănător primului în care nici organizaţia şi nici oamenii nu solicită anumite competenţe.

Astfel, atît salariaţii (lucrătorii), cît şi managerii acţionează pe baza unor principii, valori, imagini, aspiraţii şi motivaţii, factori de putere etc. (cel mai adesea corelaţi într-o adevărată strategie de acţiune), competenţele fiind negociate (între actori egali) sau se tranzacţionează (între actori inegali). Ca urmare organizaţia, în anumite cazuri îşi poate schimba structura şi funcţionalitatea la solicitările salariatului, precum şi aceştia î-şi modifică competenţele/cerinţă în raport cu solicitările organizaţiei şi ţinînd cont de propriile aspiraţii. Formarea de competenţe de negociere (tranzacţionale) este foarte important atît pentru salariaţi, cît şi pentru echipa managerială. Prezența sau absența de competențe influențează actul de decizie, interdependență prezentată în figura ce urmează explică un alt fenomen important în management – delegarea, care este un instrument de management cu numeroase avantaje și ajută la evoluția profesională a colaboratorilor, responsabilizarea acestora, satisfacția muncii lor și a recunoașterii a capacităților de care dispun, axarea activității managerului pe domenii cu randament mai pronunțat, aspecte care luate în ansamblu exprimă arta de a conduce. Examinînd figura constatăm că în celula 1.găsim angajatul foarte competent, dar care nuștie să decidă, nu-i place sau nu este investit cu autoritatea de a decide, aspecte pe care managerul trebuie să la soluționeze. În celula 3 se găsește angajatul care nu a ajuns încă la maturitate în domeniul respectiv, dar îi place să se afirme, să ia decizii și managerul trebuie să-l ajute să dobîndească competențele necesare. În celula 2, angajatul nu are competențe și nici dorința sau autoritatea de a decide, managerul urmînd să-l susțină în creșterea sa individuală și profesională, să-i dezvolte încrederea în sine. Celula 4 corespunde colaboratorului ideal, care își cunoaște meseria, este foarte competent și capabil să ia decizii de sinestătător.

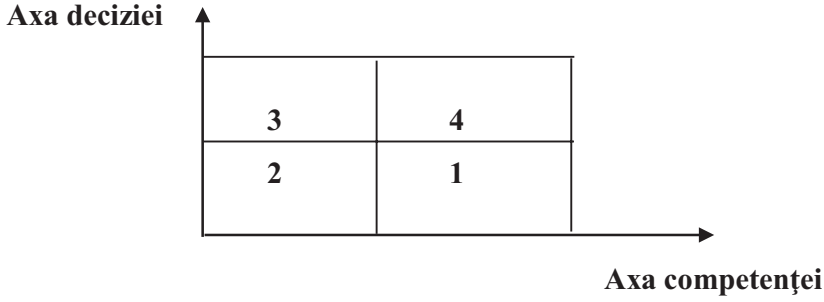


Figura 1.31. Cum delegăm în funcţie de profilul celui care deleagă [59, p. 208]

Din cele expuse concluzionăm că actul conducerii bazat pe o „logică a competenței” și mai puțin pe o „logică a puterii” necesită prioritar competențe veridice de la manager și în acest sens este semnificativ Arcul competenței a lui Jerry Fletcher [apud, 19, p. 135],

care explică creșterea performanțelor managerului în funcție de competențele dobîndite, manifestate. Pe arcul competențelor înalta performanță ocupă cadranul de la 90 la 180 grade, caadranul precedent de la o pînă la 90 grade fiind zona performanțelor obișnuite. Deci, succesul, reușita, performanța individuală este condiționată de o acțiune personalizată, care confirmă un stil propriu de înaltă performanță.

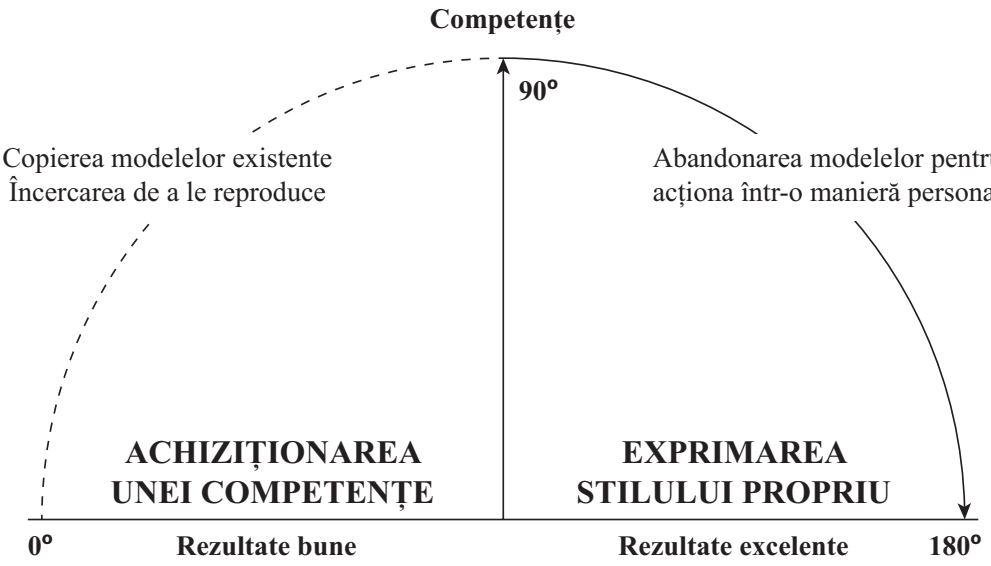


Figura 1.32. Arcul competenței [apud, 18, p. 135]

Competența pedagogică a celor care lucrează în managementul educațional reprezintă abilitatea de a se comporta într-un mod specific într-o situație didactică și socială, cu scopul de a produce efecte demonstrabile empiric aprobate/recunoscute de mediul profesional în care funcționeaz (H.A. Rozencranz, B.J. Biddle). În context, componenta factorială de bază a competenței pedagogice întîlnită la „profesorul bun" și la „managerul de succes" regăsite în documentele UE vizează: *inteligență, stabilitatea emoțională considerație, obiectivitatea, atractivitatea (carisma), cooperarea, flexibilitatea, calitatea și varietatea metodelor (practicilor profesionale), comunicarea, responsabilitatea, expertiza științifică, interdependența, formarea/învățarea continuă + experiența productivă educațional, empatia, tehnicile informaționale* ș.a.

La întrebarea care sunt primele cinci caracteristici sau valori cadru necesare unui profesor și/sau manager de succes, Departamentul pentru Educație al SUA a selectat: (1*) orientarea în sarcină; (2) entuziasmul și interesul (motivația); (3) calitatea instruirii realizate direct; (4) orientarea feedback-ului oferit elevilor, cadrelor didactice, părinților și comunității*.

Modelul tranzacţional vede în lider o expresie a unei reacţii de răspuns la cerinţele şi aşteptările grupului, precum şi la natura situaţiilor prin care acesta se vede să treacă. Liderul este acela care poate „da" ceva (imagini, opinii, atitudini, motive, norme de conduită etc.) şi „lua" ceva în schimb (idei, convingeri, competenţe etc.), cel care poate motiva şi stimula mulţimea prin cunoaşterea şi explorarea la maxim, a intereselor şi expectanţelor ei, cel care poate incita membrii grupului la activitate prin recompense contingente şi management de excepţie. Conducerea bazată pe recompensă contingente şi management prin excepţie, determină mulţimile să atingă gradul negociat cu performanţă. Astfel, conducerea prin recompensă contingente poate fi concepută ca un schimb activ între şefi şi subordonaţi în context de situaţii. În aceiaşi ordine de idei Emil Păun [50, p. 83] denotă că orice sistem sau organizaţie socială implică două genuri de fenomene interdependente. Pe de o parte organizaţia / instituţia cu anumite roluri şi aşteptările sale, ceea ce constituie dimensiunea normativă, sociologica. Pe de altă parte, individul cu personalitatea sa, cu trebuinţele şi aspiraţiile sale, cu sistemul său de valori, acestea constituind dimensiunea personală sau psihologică. La acestea se mai adaugă dimensiunea antropologică, care evidenţiază faptul că orice instituţie funcţionează într-o anumită cultură cu anumite moravuri şi valori ceea ce se referă mai cu seamă la şcoală.

Dacă comportamentul este centrat pe îndeplinirea cerinţelor rolului avem un comportament ajustat rolului, propriu preponderent birocraţiei şi deci avem un stil normativ, centrat pe sarcină, pe scopurile organizaţiei. Dacă comportamentul e axat pe caracteristicile de personalitate, avem un comportament integrat, şi deci, un stil personal, relaţiile interpersonale prevalînd asupra intereselor organizaţionale. În sfîrşit, cel mai favorabil şi necesar este conceput cazul cînd atît sensul realizării sarcinilor oragnizaţiei cît şi a aspiraţiilor, aşteptărilor membrilor săi, coincid aceştia identificîndu-se cu scopul instituţiei şcolare şi plasează activitatea managerială în extrema dreaptă a continuumului - modelul democratic participativ de conducere. Acest model promovează un stil tranzacţional care poate fi exprimat prin relaţia C = f (R X P), unde C reprezintă comportamentul social al individului, R – rolul şi P – caracteristicile de personalitate. Din perspectiva definiţiei conducerii ca o artă de mobilizare a oamenilor, membrilor organizaţiei spre îndeplinirea unor scopuri, obiective prestabilite ale organizaţiei şi realizarea aspiraţiilor, aşteptărilor, năzuinţelor acestora, conducerea tranzacţională în contextul abordării în baza principiilor antropocentrice este de o importanţă majoră

Conducerea transformaţională [18, p. 63-64] a fost dezvoltată prima dată de James McGregor Burns şi mai târziu a fost extinsă de Bernard Bass şi mulţi alţii.

Conducerea transformaţională accentuează participarea activă a membrilor organizaţiei la luarea deciziilor şi se bazează pe puterea „de consensus", „facilitativă", care se caracterizează prin conlucrare, lucru în echipă, şi nu o conducere cînd oamenii rezidă (se subordonează) asupra oamenilor. Burns defineşte conducerea transformaţională drept „acel tip de conducere prin care conducătorii şi ceilalţi se ridică împreună la nivele mai înalte de motivare şi moralitate".

Deşi conducerea transformaţională a fost puţin studiată în şcoli, si termenul este încă vag, totuşi există similarităţi între structura organizaţiilor industriale şi structura instituţiilor educaţionale.

Care sunt obiectivele conducerii transformaţionale:

1. A ajuta corpul profesoral să se dezvolte şi să menţină o cultură şcolară profesională şi un mediu ambiant favorabil. Aceasta înseamnă că intre membrii colectivului există libera comunicare, critica, interacţiunea. Managerii „transformaţionali" propagă aşa norme ca: responsabilitatea colectivă şi dezvoltarea profesională continuă; îi încurajează pe profesori să se înveţe unii pe alţii cum să participe la procesul instructiv cît mai efectiv. Managerii „transformaţionali" implică corpul profesoral în elaborarea obiectivelor, reduc izolarea profesorilor, folosesc mecanisme eficiente să susţină schimbările culturale, împărţesc puterea cu toţi membrii colectivului, şi participă activ la elaborarea normelor şi viziunii şcolare.
2. Încurajează, susţine dezvoltarea profesională. Se constată că profesorii sunt motivaţi mai uşor atunci cînd ei internalizează necesitatea dezvoltării profesionale. Ei sunt şi mai receptivi la „chemarea şcolii" cînd sunt completamente dedicaţi misiunii şcolii.
3. Ajută profesorii să rezolve problemele mai efectiv. Conducerea transformaţională este valoroasă fiindcă ea stimulează angajarea profesorilor în diverse activităţi. Devizul liderilor "transformaţionali" este că corpul profesoral poate lua decizii mai bune şi mai calitative lucrînd împreună cu conducerea.

Ce strategii se folosesc în conducerea transformaţională?

1. Implicarea colectivului didactic la elaborarea viziunii, obiectivelor, strategiilor
2. Folosirea echipelor formate din rîndul corpului didactic în rezolvarea problemelor ca o strategie de repartizare a puterii. Dispersarea responsabilităţilor şi implicarea profesorilor în funcţii administrative. Delegarea, încredinţarea responsabilităţii şi autorităţii subordonaţilor pentru realizarea anumitor probleme folosind din plin potenţialul uman de care dispune unitatea de învăţămînt.
3. Evidenţierea activităţilor eficace ce au loc în colectiv, aprecierea efortului elevilor sau profesorilor, încurajarea permanentă.
4. Efectuarea diferitor cercetări privind necesităţile şcolii, doleanţele profesorilor. Directorul trebuie să fie receptiv la filosofia educaţiei şi la atitudinile profesorilor.
5. Experimentarea noilor idei, discutarea temelor de cercetări în domeniu, precum şi propunerea întrebărilor pentru discuţii ulterioare.
6. Vizite şi încurajări de a asista la lecţiile colegilor profesori.

7. Amplasarea problemelor de ordin individual în perspectivă mai largă integrată în problematica generală a şcolii; clarificarea punctelor cheie a diverselor activităţi; propunerea punctului său de vedere şi nu impunerea propriei perspective.

Astfel, conducătorii transformaţionali sînt percepuţi ca [30, p. 23]:

- persoane confruntîndu-se cu procesul: caută oportunităţi, experimentează şi îşi asumă riscul pentru a îmbunătăţi situaţia
- persoane care inspiră o viziune împărtăşită, construiesc o viziune de viitor şi care stabilesc un suport pentru cei care îşli asumă această viziune;
- persoane care îi fac pe alţii să acţioneze: fundamentează colaborarea şi susţin colaboratorii în dezvoltarea lor personală:
- persoane care modelează calea: stabilesc exemple şi-i ajută pe subalterni să se concentreze pe îndeplinirea pas cu pas a unor obiective la scară largă;
- persoane care încurajează: recunosc realizările subalternbilor şi găsesc modalităţi de a le scoate înevidenţă.

Deţin anumite calităţi cheie:

- claritate: concentrează atenţia celorlalţi asupra ideilor principale;
- comunicare: ştiu să aculte activ, primesc şi oferă feedback în mod eficient;
- consistenţă: stabilesc încrederea prin mijloace de acţiune care sînt consistente în timp;
- grijă: exprimă şi dau dovadă de respect şi grijă pentru oameni;
- crează oportunităţi: împuternicesc subalternii să accepte provocările.

Conducerea transformaţională are o influenţă impunătoare asupra colaborării corpului didactic, formării unor relaţii specifice în atitudinile profesorilor cu privire la îmbunătăţirea situaţiei şcolare şi în mod special asupra culturii şcolii. Acest tip de conducere este benefic şi influenţează în mod direct asupra rezultatelor şi realizării elevilor. Managerii transformaţionali inspiră o viziune clară şi împărtăşită, îi fac pe ceilalţi să acţioneze, modelează calea, ei au încredere în sine, motivează şi împart puterea de care dispun, acţionează creativ, însufleţesc oamenii la lucruri mari şi nobile.

Astfel, conducerea tranzacţională şi cea transformaţională realizată de lideri transformaţionali este în fond proprie extremei din dreapta a continuumului – modelului democratic participativ de conducere. Aceste concepte se regăsesc în cadrul procesului *de dezvoltarea/perfecţionare a şcolii.* Performanţele şcolii pot varia anual în funcţie de mai mulţi factori (demografici, sociali, economici), însă pot fi determinaţi factorii, care au influenţat direct la eficacitatea şcolii asupra procesului şi rezultatelor şcolii, astfel, identificîndu-se şi schimbările preconizate, ţinînd cont de factorii nominalizaţi.

În această perspectivă, o premisă importantă pentru evidenţierea problemelor şi determinarea soluţiilor posibile de rezolvare este (1) *analiza rezultatelor elevilor şi profesorilor,* acţiune care reprezintă debutul muncii de diagnosticare pe întreg circuitul procesului de perfecţionare. Alte premise ale perfecţionării şcolii se referă la (2) *cultura şcolii*, *care constituie codul genetic al organizaţiei şcolare*, dimensiunea vitală, care luînd în calcul (3*) datele iniţiale şi organizarea şcolii* (structura organizaţională, valorile, rolurile, relaţiile) permite a specifica (4*) priorităţile* cardinale (realizabile, coerente, consonante cu mediul exterior) în raport cu misiunea şcolii, care conduc la rezultate vizibile şi tangibile pentru elevi şi personal, şi care implică (5) *condiţii, particularităţi organizatorice adecvate*, o schemă managerială corespunzătoare priorităţilor şi culturii şcolii, elucidate în baza unei diagnosticări interne a condiţiilor în raport cu tipul de schimbare preconizat. În sfîrşit, (6) *strategia de perfecţionare a şcolii* determinată în această succesiune de acţiuni devine un mijloc de realizare a schimbării.

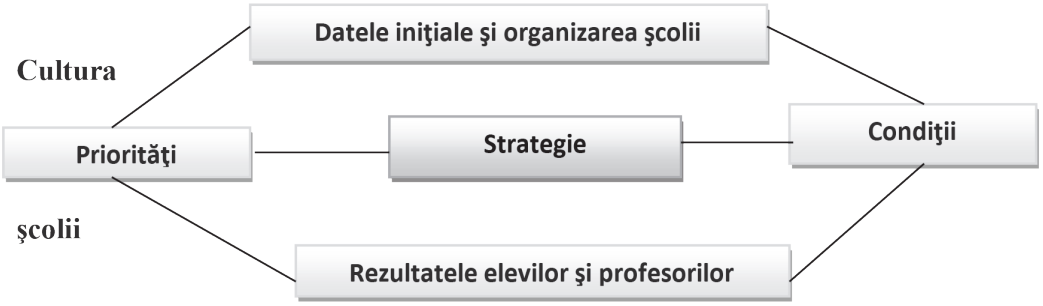


Figura 1.33. Cadrul de realizare a procesului de perfecţionare a şcolii [36, p. 119]

Procesul de perfecţionare a şcolii în ultimă instanţă, după cum menţionează David Hopkins, Mel Ainscow şi Mel West, este determinat de schimbarea ce rezultă din cultură, afirmaţie exprimată prin formula: **P > S > { } Co > Cu** (**P** – prezintă prioritatea pe care şi-o defineşte şcoala, **S** – strategia selectată, **acoladele** – perioada de destabilizare, **Co** – crearea de condiţii, iar **Cu** – schimbarea realizată din cultură).

Astfel, conceptualizarea, conştientizarea şi convingerea în primatul culturii în procesul dezvoltării/perfecţionării unităţii de învăţămînt trebuie să ne domine gîndirea şi acţiunile, fiind ghidaţi de afirmaţia lui Schein că „*unicul lucru, pe care-l fac directorii şi care contează cu adevărat, este crearea şi administrarea culturii*” [ibidem, p. 225]. În context o importanţă deosebită are cultura organizaţională, care reprezintă codul genetic al organizaţiei, care de rînd cu cultura managerială a conducătorului instituţiei şi cultura managerială a profesorului, concepută drept o multitudine tipică a dimensiunilor culturale (valori, norme, viziuni, convingeri etc.), ştiinţifice (idei, concepţii, ipoteze, legi şi legităţi, teorii etc.) şi instrumentale (aptitudini, artă managerială), contribuie la formarea modelului individual de activitate şi a stilului de comportament [154], aceasta semnifică vectorul dezvoltării organizaţiei.

Astfel, procesul de perfecţionare a şcolii este unul axat pe dezvoltarea culturii. Acest proces, după cum susţin David Hopkins, Mel Ainscow şi Mel West, trebuie să se desfăşoare la cele trei niveluri diferite: *al şcolii, al pedagogului* şi *al elevului,* priorităţile putînd fi stabile, iar strategiile pot varia în mod clar la toate cele trei niveluri, pe cînd schimbarea condiţiilor trebuie să se producă la *nivel organizatoric, didactic, instructiv* [ibidem, p. 227].

Şcoala P > S > { } Co > Cultură

Nivelul oranizatoric

Pedagogul P > S > { } Co > Predarea-învăţarea

Nivelul didactic

Elevul P > S > { } Co > Rezultate

Nivelul instructiv

În perspectiva celor enunţate, propunem un Program conceptual-metodologic de perfecţionare a şcolii, luînd în calcul rezultatele analizei SWOT cu precizarea domeniilor de acţiune şi a strategiei pe cele trei niveluri – *organizatoric, didactic şi instructiv*, care poate fi concretizat în timp şi spaţiu în Proiectul de dezvoltare a şcolii şi în Programul managerial.

Mai mulţi specialişti în domeniu precizează cîteva criterii după care s-ar putea evalua eficienţa practicării diferitelor stiluri de conducere:

- *Numărul sau ponderea efectelor pozitive şi negative ale stilurilor de conducere în structura generală a activităţii de conducere;*
- *Semnificaţia reală a efectelor pozitive şi negative;*
- *Consecinţele practicării de lungă durată a stilurilor de conducere;*
- *Criteriul situaţional.*

În contextul problemei abordate şi avînd permanent în vizorul nostru de cercetare perspectiva praxiologică, remarcăm că creşterea eficienţei stilului de conducere necesită reconsiderarea acţiunilor în cadrul aplicării funcţiilor managementului pe domenii de management: curriculum-ul şcolar; resurse umane; resurse nonumane; dezvoltarea organizaţională/performanţele organizaţiei.

În această ordine de idei se impune conturarea unor noi norme de eficienţă. Pentru a urmări raţional o acţiune înseamnă a o face să se împlinească, printr-o cît mai bună adecvare a mijloacelor la scop. Structurarea acţiunilor cu valoare axiologică în cadrul aplicării funcţiilor manageriale necesită precizarea scopurilor, situaţiilor de acţiune, luarea în considerare a normelor, regulilor acţiunii eficiente, care în ansamblu constiuie o *taxonomie a acţiunilor eficiente ale managerului şcolar* – Tabelul 1.30. Taxonomia acţiunilor eficiente în perspectiva reconsiderării funcţiilor manageriale

	Trecut	Prezent/Viitor
Planificare	- misiunea formulată de administraţie;	- misiunea organizaţiei unanim acceptată de comunitate, adecvată cerinţelor societăţii şi opţiunilor individuale;
	- viziune nedefinită clar, greu de evaluat;	- viziunea asupra organizaţiei ca întreg formulată în comun în contextul resurselor, credinţelor şi valorilor organizaţiei;
	- identificare şi selectare a obiectivelor pe termen scurt;	- orientare prioritară pe termen lung, convertirea obiectivelor organizaţionale şcolare în obiective personale;
	- domeniu de acţiune doar a directorului;	- acţiune cu implicare / participare a actorilor educaţionali;
	- centrare pe funcţionare a sistemului şcolii;	- centrare pe funcţionare strategică a şcolii;
	- axare pe ,,control”;	- axare pe ,,angajament aplicativ”;
	- prioritatea acţiunilor şi măsurilor;	- prioritate procesului şi rezultatelor;
	- orientări spre îmbunătăţirea stării sistemului;	- orientate spre schimbare, asigurarea calităţii educaţiei;
	- schimbare parţială,fragmentară;	- schimbare complexă, holistică;
	- centrare pe organizaţie;	- centrare pe relaţii, sarcină şi eficienţă,satisfacerea clienţilor/ beneficiarilor;
Organizare	- responsabilitate prin fișa de post;	- asumare liberă de responsabilitate individuală;
	- structuri organizatorice formale (centralizare birocratică);	- structuri organizatorice - formale (descentralizare organică);
	- putere / autoritate redusă;	- putere / autoritate delegată;
	- cultura organizaţională slab conturată, manifestîndu-se practici şi mentalităţi specifice sistemului de comandă;	- cultură organizațională cu trăsături distincte, orientată spre competenţă şi acţiuni

Monitorizare	- cenrare pe control, reguli şi proceduri;	- coordonare şi control bazat pe scopuri împărtăşite, valori şi tendinţe;
		- centrate pe eficacitate, economicitate, eficienţă, efectivitate;
	- monitorizarea rezultatelor;	- monitorizare de tip sistemic, managerial, competenţial, monitorizarea inovaţiilor;
	- informaţie limitată, destinată unor persoane;	- difuzarea largă a informaţiei;
	- „controlul calităţii”;	- asigurarea calităţii,
Evaluarea	- centrare pe proceduri de măsurare a rezultatelor imediate;	- abordare ca proces a rezultatelor; - aprecierea calităţii;
	- evaluare cantitativă – „fapte”;	- evaluare calitativă – „valori” (respect, toleranţă);
	- evaluarea comportamentelor manifestate de elevi, ca rezultate ale învăţării;	- evaluarea performanţei, eficienţei;
	- evaluarea diagnostică, prognostică, formativă, sumativă, certificativă;	- reglare, autoreglare, procese, cogniţie;
Motivarea	- recompensarea individulului;	- accent pe echitatea recompenselor şi pe recompensarea performanţelor de echipă;
	- autonomie individuală;	- contribuţie la viaţa socială / comunitară;
	- egalitate;	- diferenţiere;
	- crearea de oportunităţi/ echitate	- înlăturarea condiţiilor care produc insatisfacţie;
Dezvoltarea personalului	- organizare de cursuri, stagii, accentul pe achiziţionare de cunoştinţe;	- profesionalizarea activităţii didctice, formare/instruire continuă;
Formarea / dezvoltarea grupelor / echipelor	- implicare periodică, nesistemică la acţiunile de grup/echipă;	- formarea şi dezvoltarea competenţelor de relaţionare la nivel intra şi intergrupal de lucru în echipă; - „gîndire de grup”, sarcini de lucru al indivizilor şi ale grupului;
Comunicarea	- comunicare limitată, directivă, pe verticală;	- comunicare deschisă, climat deschis; - comunicare în ambele sensuri; - relaţii de colaborare, respect şi încredere

Soluţionarea conflictelor şi negocierea	- atmosferă tensionată, comunicare slabă	- competiţie, cooperare, rezolvarea conflictelor; - atmosferă competiivă de toleranţă, interacţiune între grupuri.
Decizia	- fragmentarea activităţii şi separarea „gândirii" de „acţiune"; - stil decizional unilateral; - consum de efort şi timp în procesul implicării în luarea deciziei; - subparticipare la luarea deciziei.	- accentuarea întregului şi unificarea „gândirii" şi acţiunii; - stiluri decizionale multiple; - calitatea superioară a deciziei prin implicarea personalului; - supraparticipare la luarea deciziei; - abordare procesuală; - luarea deciziei pe baza datelor, informaţiilor şi faptelor.
Stilul	- stilul directiv, administrativ;	- stil autentic, conducerea care are la bază valori;
Structura	- structură mecanică, rigidă;	- structură organică, de tip rețea, calitatea este prezentă în fiecare verigă

Raconsiderarea acţiunilor din cadrul funcţiilor managementului în corelare, precum şi aplicarea unei seriii de alte acţiuni privind eficientizarea actului de conducere vor avea un impact pozitiv praxiologic asupra managementului educaţional. În context, menţionăm oportunitatea programării şi organizării ştiinţifice a muncii managerilor, respectarea unui set minim de reguli de programare şi organizare, asigurarea unei structuri adecvate a zilei de muncă, organizarea ergonomică a muncii managerului, optimizarea raporturilor cu subordonaţii (eficientizarea comunicaţiilor, maximizarea motivării, îmbunătăţirea condiţiilor de muncă, etc), îmbogăţirea şi modernizarea instrumentariului managerial, promovarea managementului prin proiecte, prin obiective, prin excepţii, a unor metode specifice de conducere democrtatică.

1.10. Standarde de funcție și standarde de formare managerială

Necesitatea aplicării standardelor în acest domeniu este justificată de nevoia determinării nivelului comun de cunoaştere şi comunicare. Standardele respectă codul în care e notată descoperirea şi colaborarea umană, fac posibilă comparaţia, guvernează şi alimentează creativitatea, determină nivelul de competenţe şi performanţele aşteptate ale profesorului/managerului de succes în educaţie.

Standardele de funcţie ale directorului de şcoală sînt elaborate în conformitate cu prevederile actelor legislativ-normative în vigoare şi definesc calificările necesare unui manager şcolar cu referinţă la competenţele cerute, autoritatea şi răspunderea sa privind realizarea în unitatea şcolară a politicii educaţionale de stat şi locale.

Obiectivul major al întregii activităţi manageriale ale directorului de şcoală stipulat în standardele profesionale îl constituie *promovarea succesului tuturor elevilor*. Standardele prezentate într-o formă concisă şi clară vizează în fond noua poziţie a directorului în sistem şi nevoia de formare în calitate de manager.

Realizarea standardelor respective va facilita în mod direct creşterea profesională şi a autorităţii managerului şcolar, va contribui la perfecţionarea şcolii şi a calităţii învăţămîntului în ansamblu. Or, conducerea concepută ca o rezultantă a procesului de optimizare a relaţiilor interumane şi gestionare a lucrurilor urmează să producă succesul managerial în formula:

S = A (abilităţi manageriale) x M (motivaţia) x O (oportunităţile în conducere).

Standardele de funcţie ale directorului unităţii de învăţămînt:

1. **Directorul de şcoală este un manager, care promovează succesul tuturor elevilor** prin asigurarea, dezvoltarea, implementarea şi ghidarea strategiei de funcţionare a şcolii.
2. **Directorul de şcoală este un manager, care promovează succesul tuturor elevilor,** asigurînd calitatea educaţiei pentru fiecare elev, prin crearea condiţiilor optime pentru cea mai completă /utilă dezvoltare.
3. **Directorul de** şcoală este un manager, care promovează succesul tuturor elevilor prin crearea condiţiilor favorabile pentru dezvoltarea culturii organizaţionale şi a programului de studiu, care duc la creşterea competenţei profesionale a cadrelor didactice şi optimizarea învăţării.
4. **Directorul de şcoală este un manager, care promovează succesul tuturor elevilor** prin aplicarea unei culturi manageriale democratice, axată preponderent pe relaţii umane şi folosirea eficientă a resurselor, în vederea creării unui climat deschis şi autentic cît mai efectiv pentru educaţie / dezvoltare.
5. **Directorul de şcoală este un manager, care promovează succesul tuturor elevilor** prin colaborare cu familia, comunitatea şi satisface diverse necesităţi şi interese ale lor, participă efectiv la dezvoltarea unei puternice comunităţi locale pe bază de parteneriat benefic.
6. **Directorul de şcoală este un manager, care promovează succesul tuturor elevilor** prin activitatea sa integră, corectă şi etică.
7. **Directorul de şcoala este un manager, care promovează succesul tuturor elevilor** prin înţelegerea şi influenţarea sferei sociale, politice, economice, juridice şi culturale.

Standardele de formare a managerilor şcolari sînt elaborate în conformitate cu cerinţele socio-educaţionale faţă de competenţele şi abilităţile cadrelor respective, obiectivele sistemului de învăţămînt şi în concordanţă cu standardele profesionale de funcţie ale directorului unităţii şcolare în calitate de manager.

Formarea managerială a directorilor de unităţi şcolare conform acestor standarde permite promovarea unei strategii coerente şi unitare în Republica Moldova în pregătirea profesională a acestor cadre adecvat noilor orientări şi realităţi.

Structura formării directorilor ca manageri şcolari urmează structura generală a funcţiilor şi a domeniilor funcţionale stabilite cu accent pe formarea de competenţe profesionale de tip metodologic în vederea practicării reflexive a profesiunii în funcţie de context.

Formarea competenţelor de analiză situaţională şi de orientare în medii socio-culturale cît mai diverse, pentru asigurarea unor servicii educaţionale adecvate, este succedată de promovarea unei viziuni complexe privind dezvoltarea integră (profesională şi personală) a managerului şcolar.

Standardele de formare a managerilor în educaţie.

Domeniul 1. *Conducerea strategică*: cunoştinţele, deprinderile şi calificativele pentru identificarea contextelor, dezvoltarea (cu alte componente) viziunii şi scopului funcţionării strategice a şcolii din perspectiva unei societăţi democratice bazate pe cunoaştere şi informatizare, noilor obiective socio-educaţionale, dezvoltarea competenţelor de comunicare, de luare a deciziei şi de influenţare etică asupra comunităţii educaţionale; exercitarea proceselor manageriale pentru atingerea obiectivelor.

- Paradigma managementului educaţional din perspectivă democratică şi a integrării europene;
- Dezvoltarea organizaţională/proiectarea şi implementarea sistemului calităţii în şcoală;
- Managementul inovaţiilor;
- Marketing educaţional şi analiza de nevoi;
- Managementul de informare şi evaluare.

Domeniul 2. *Conducerea instrucţională/management de curriculum*: cunoştinţele, deprinderile şi calificativele pentru elaborarea (cu alte componente) curriculumului şcolii şi a programului de realizare; dezvoltarea culturilor şcolare centrate pe elev; monitorizarea şi evaluarea rezultatelor, aprovizionarea elevilor cu cele necesare, crearea condiţiilor optime de învăţare; planificarea activităţilor de dezvoltare profesională orientate spre perfectarea metodologiei şi tehnicilor de predare/învăţare; motivarea agenţilor educaţionali în obţinerea obiectivelor preconizate.

- Curriculum, tehnologii de instruire şi mediul de învăţare;
- Dezvoltarea profesională şi resursele umane;
- Conducerea profesională şi etică;
- Managementul procesului de învăţământ.

Domeniul 3. *Conducerea organizaţională*: cunoştinţele, deprinderile şi calificativele pentru înţelegerea şi îmbunătăţirea, organizarea, şi implementarea planurilor operaţionale, managementul resurselor financiare şi aplicarea procedurilor de descentralizare în conducerea unităţii şcolare.

- Procesul managerial;
- Diverse forme de management;
- Relaţii interpersonale;
- Stilul de conducere;
- Tehnologii informaţionale.

Domeniul 4. *Conducerea publică şi relaţiile cu comunitatea*: cunoştinţele, deprinderile şi calificativele pentru a acţiona în concordanţă cu legile şi cerinţele respective; aplicarea corectă a standardelor şi strategiilor de realizare adecvate; conştientizarea implicaţiilor în diverse iniţiative şi activităţi publice cu reflectare la bunăstarea /sănătatea elevilor; implicarea cetăţenilor şi agenţilor educaţionali în atingerea obiectivelor şcolii; elaborarea programelor de dezvoltare a relaţiilor publice şi interpersonale în cadrul unităţii şcolare.

- Relaţiile cu comunitatea şi mass-media;
- Negocierea şi soluţionarea conflictelor;
- Întremarea sănătăţii, activitatea de profilaxie a comportamentului.

În contextul acestor prevederi conceptuale de formare/dezvoltare a managerilor şcolari scopul *activităţii de formare în management educaţional a cadrelor didactice cu funcţii de conducere din învăţământul preuniversitar şi învăţământul profesional nonuniversitar este* ***profesionalizarea activităţii de conducere*** *din învăţământ vis-a-vis de noile obiective socio-educaţionale şi evoluţiile de pe piaţa muncii, implementarea paradigmei managementului educaţional din perspectivă democratică şi a integrării europene, a sistemului(de management al) calităţii în şcoală.*

1.11. CONCLUZII ȘI PERSPECTIVE

- Deși lipsește un concept unanim acceptat, o teorie închegată asupra competenței, acest fenomen complex este în centrul tuturor politicilor publice datorită complexității sale, creșterii solicitărilor sociale și individuale;
- Competența și abordările sale multiple au devenit epicentrul teoriilor și practicilor în actualitate, care au inițiat Pedagogia Competențelor - o nouă provocare a învățământului modern, proprie și învățământului din R.Moldova;
- Competența este o țintă a formării, un obiectiv, dar și un rezultat așteptat sau un produs al învățării.
- Centrarea competenței pe rezultat înseamnă o focalizare a procesului de formare pe output-uri, nu pe input-uri, trasee diferite de formare care conduc la rezultatul intenționat, timpul de instruire nu mai este standard, ci variabil în funcție de potențialul individului;
- Competențele-cheie inițiate de UE favorizează strategia educației competențelor, incursiunea acestora în curriculumul școlar și universitar, centrate pe formarea personalității competente, formarea profesională în bază de competențe;
- Curriculumul și competența integrează noi orizonturi conceptuale, metodologice, axiologice, praxiologice, tehnologice, regîndirea cărora descoperă o concepere inovatoare privind „cultura competenței" și „competența culturală";
- Didactica formării competențelor reclamă stabilirea unor noi relații în tandemul competențe și curriculum, abordările practice și metodologice cu referință la (1) domeniile de competențe cheie și competențele din curriculumul școlar, **și (2) conexiunile cu elemente specifice altor competențe**;
- Abordarea didactică a competențelor implică, atît competențele-cheie, cît și competențele din curriculumul școlar, avînd la bază competența *a învăța elevul să învețe*;
- Centrarea pe competențe presupune în plan educațional 3 procese solidare: definirea-selecția, formarea și evaluarea competențelor;
- Asimilarea competenței reclamă: reorganizări ale curriculumului, schimbări ale rolurilor cadrelor didactice, precum și ale elevilor, valorificarea metodelor clasice într-o nouă perspectivă și accentuarea metodelor activ-participative, revizuirea sistemului de evaluare educațională, redefinirea managementului organizației școlare;
- Demersul didactic axat pe competențe presupune regîndire în proiectarea lecției și realizarea instruirii pe competențe, activități și situații-problemă cu impact deosebit în *dezvoltarea competențelor în timp de tip reproductiv și competențe de tip productiv*, stabilirea de relații între competențele disciplinare;

- Managementul educațional devine un factor decisiv în perfecţionarea şcolii prin cultură, perfecţionare de care depinde procesul de adaptare a instituţiei respective la nevoile sociale şi individuale în perspectiva integrării europene, fapt, care implică instituţionalizarea de noi norme, reguli, relaţii de natură democratică;
- Promovarea unui management centrat pe om, management al competenţelor favorizează libertatea în educaţie, democratizarea învăţământului, în general, şi a procesului de conducere, în special, ceea ce apropie managementul mai mult de artă decît de ştiinţă (iniţiativă, creativitate, decizii personale, inovaţie, responsabilitate asumată liber, schimbare individuală etc.);
- *Paradigma managementului educaţional din perspectiva democratică şi a integrării europene* are menirea să asigure edificarea şi funcţionarea unui sistem de învăţământ prospectiv, competitiv, *trecerea de la sociocentrism, paradigmă ce întreţine formarea omului-executor, la paradigma curriculumului, centrată pe formarea omului-decident,* capabil să opteze pentru o anumită construcţie statală şi socială, care să-l ajute şi să-l încurajeze în determinarea propriului traseu de dezvoltare individuală şi a carierei în concordanţă cu aspiraţiile sale şi cerinţele societăţii, comunităţii locale;
- Saltul de la „conducerea birocratică" la „conducerea managerială" de tip „conceptual", de la o "logică a puterii" la o "logică a competenţelor", reclamă nevoia trecerii de la managementul centrat pe „control" la managementul centrat pe „angajament implicativ", ceea ce reclamă nu doar „controlul calităţii", ci şi „asigurarea calităţii educaţiei", aspecte care pot fi realizate doar din perspectiva celor *trei tradiţii de abordare a organizaţiei şi a procesului de schimbare: tehnologică, politică şi culturală.* Astfel, *Matricea schimbării în sistemele tehnic, politic, cultural,* precum şi *Modelul ACE FIRST* aplicînd instrumentele de management respective, introduse în practica activităţilor manageriale, produc efectul scontat al schimbării organizaţiei. Această dinamică a „produsului nou" în toate etapele procesului educaţional devine reformatoare la limita de continuitate psihologică „dintre nivelul inventiv - inovativ - emergent", în contextul unei creativităţi sociale superioare;
- Renovarea substanţială a şcolii în toate componentele sale- *conceptual, sistemic, structural, conţinutal, tehnologic* reclamă învățare/dezvoltare și manifestare de competențe generale și specifice de către educatori, cadrele didactice și de conducere, inspectori, metodiști, factori de decizie, elevi/studenți, alți actori ai educației, întru asigurarea reușitei, succesului individual și organizațional, realizarea responsabilității sociale pentru sporirea calității educației și deci, a nivelului de trai, a calităţii vieţii şi a sănătăţii societăţii.

- **TEME DE REFLECȚIE**

Competenţa acţional-situaţională, cea care se construieşte prin acţiunile persoanelor în situaţie, precum şi ansamblul cadrelor care îi permit să se dezvolte, se află la baza acestei noi paradigme pentru educaţie, cea care combină *teoriile acţiunii*, *situaţii* şi *dezvoltarea unor competenţe* de către persoanele respective. Această nouă paradigmă este în faza de construcţie. Ea este departe de a fi aplicată. Şcoala, trebuie s-o mai spunem, trăieşte o revoluţie paradigmatică majoră, care bulversează nu numai cadrele de referinţă tradiţionale, ci şi rolurile personalului şcolar, precum şi pe acelea ale elevilor şi studenţilor. Abordarea centrată pe situaţie (APS) urmează această tendinţă, se adaptează la ea, veghează la coerenţa paradigmei pe care o generează ea. Ea nu mai consideră competenţele ca pe nişte elemente prescriptive ale noilor curricule, ci ca pe nişte *finalităţi* ale programelor de formare. La sfârşitul acestor programe de formare, elevii şi studenţii trebuie să demonstreze că pot *prelucra în mod competent* situaţii aparţinând cutărei sau cutărei familii de situaţii. Intrarea în programele de studii devine, în aceste condiţii, un ansamblu de *situaţii* grupate în familii de situaţii, pentru prelucarea cărora elevii dezvoltă, în cursul programului de formare, un ansamblu de competenţe. Logica învăţării este, în felul acesta, complet inversată, nu conţinuturile disciplinare, ci situaţiile devin punctele de plecare ale acesteia. Situaţiile sunt sursa dezvoltării unor competenţe. Ele sunt, de asemenea, punctul de sosire al acesteia, din moment ce elevul nu va fi declarat competent decât dacă prelucrează cu succes aceste situaţii. Situaţiile sunt „sursă şi criteriu" ale competenţelor (Jonnaert, 2002).

In aceste condiţii, este indispensabil să punem bazele unei noi *inginerii a curriculumului*, care să poată permite programelor de studii să aducă, prin prevederile lor, în sălile de clasă, ingredientele utile dezvoltării unor competenţe la elevi. O astfel de inginerie întoarce obligatoriu spatele pedagogiei centrate pe obiective, fără a nega totuşi bogăţia aporturilor ei în ultimele cinci decenii.

O astfel de inginerie a curriculumului bazată pe abordarea centrată pe situaţie (APS) va putea fi construită, progresiv, printr-o mai bună înţelegere a acţiunilor pe care le întreprinde o persoană într-o situaţie pentru a fi competentă.

Dacă APS porneşte de la situaţii, cunoştinţele pe care elevul le construieşte în cadrul lor nu pot deveni operatorii, în sens piagetian, decât dacă acest elev reuşeşte să le desprindă de situaţii. Situaţia este inconturnabilă pentru construirea cunoştinţelor de către elev, însă nu este suficientă. La început, persoana îşi coordonează acţiunea într-o situaţi *prelucrarea competentă* este în această fază *încorporată în acţiune* (Leplat, 1997). Dincolo de această situaţie, când prelucrarea s-a încheiat şi este considerată satisfăcătoare, persoana îşi analizează acţiunea, fiind deja ea însăşi în afara situaţiei. Ea îşi transpune în cuvinte acţiunile, vorbeşte despre ceea ce a realizat, îşi ajustează şi îşi reorientează acţiunea. De la o prelucrare competentă, încorporată îrPf acţiunea într-o situaţie, persoana trece la o reflecţie asupra acţiunilor salefin afara acestei situaţii. Prin această întoarcere reflexivă

asupra acţiunilor sale, persoana poate transpune în cuvinte ceea ce a realizat efectiv în situaţie. Şi, în sfârşit, prin această explicitate, ea conceptualizează prelucrarea competentă a situaţiei, o interiorizează şi şi-o însuşeşte. Această prelucrare competentă transpusă în cuvinte şi în acţiuni devine o *competenţă explicitată individuală (reală).* Această *competenţă explicitată* poate deveni în aceste condiţii generalizabilă, pentru a fi adaptată în situaţii noi.

Jonaert P. et.al *Curriculum și competențe*

- **TEXT COMPLEMENTAR**

„Combinația tehnologiei cu teoria constructivistă revoluționează școala în reformarea ei"

M. Matusevich

In plan educaţional direct, von Glasersfeld formulează ca posibilităţi de aplicare, ipoteze metodologice care să modifice practica tradiţională a învăţării prin transmitere, învăţare mecanică sau prin prisma învăţării condiţionale, behavioriste:

- acum este posibil ca educația să fie interpretată și realizată prin teoria cunoașterii științifice, nu numai în domeniul disciplinelor exacte, ci și al celor umaniste, sociale, artistice
- constructivismul este un model de cum se poate introduce elevul în arta, tehnica cunoaşterii, în însuşirea instrumentelor cognitive;
- dacă elevii cunoasc numai conceptele, termenii, ei nu cunoasc decât o parte a lumii reale, prin ochii şi mintea altora, iar nu realitatea obiectivă, pentru că nu cunoaşte direct, prin experienţa proprie, nu interpretează propriu, nu se întreabă, nu formulează ipoteze, analize. Elevul trebuie să aibă experienţe de „tipul mărului" (aluzie la Newton), ca să sesizeze esenţele, să caute răspunsuri, să-şi facă o reprezentare proprie, dar subiectivă, care poate fi apoi comunicată oral sau în scris numai după ce fiecare elev şi-a construit singur înţelegerea, a corelat cu reprezentările şi experienţele anterioare, a conturat formularea unui concept, idee, abia apoi se poate face apel la un context de confruntare (grupul, clasa, alte surse), în care să aibă loc obiectivizarea, generalizarea, sinteza finală. Astfel se clădeşte eficient sensul, înţelegerea, conceptul *(makingsens);*
- *învăţarea constructivistă este opusă celei behavioriste*, care mizează pe reprezentări „mentalistice" asupra înţelegerii, iar nu experienţial-cognitive, insistă pe rezultatele finale, iar nu pe cum se ajunge la ele, care este tocmai fondul cunoaşterii. **Î**n behaviorism sunt observabili stimulii, paşii de întărire, efectele, dar nu şi procesul, acestuia lipsindu-i tocmai „experienţa-măr", fundamentală în înţelegere, în controlul procesării mentale a datelor, în autocontrol;
- înţelegerea construită individual **(***making-meaning*) reflectă şi operaţiile pe care le efectuează elevul prin experienţa directă, ce căi utilizează, ce procedee şi instrumente,

ce interpretări face, ce analize, comparaţii şi reflecţii formulează, cum îşi afirmă metacogniţia;

- *ca scopuri şi obiective educaţionale, abilităţile şi competenţele cognitive se construiesc şi ele*, prin antrenarea abilităţilor prin experienţe, operaţii directe, ca etaj, până se consolidează în competenţe, în timpul şcolarităţii. Iar un curriculum şcolar trebuie construit astfel pe etape ale clădirii formării competenţelor (cognitive) sau a conceptelor;
- elevul să refacă drumul cunoaşterii ştiinţifice, iar nu să imite drumul adultului (profesorului), să tindă să se apropie de aceasta, profesorul, în principal, să faciliteze procesul, să creeze contextul necesar experienţelor cognitive individuale necesare înţelegerii optime. Profesorul să nu ofere o „ghidare indirectă“ prin transmitere sau demonstraţii, căci modifică experienţa elevului, interpretarea, îi impune un alt model de cunoaştere, de unde slaba înţelegere, afirmare a lui;
- în aplicarea constructivismului radical în educaţie/învăţare trebuie avute în vedere şi alte efecte: satisfacţia rezolvării, motivaţia continuării, abilitatea afirmării, autocontrolul, învingerea comodităţii cognitive, câştigarea independenţei, afirmarea cu argumente, promovarea creativităţii, construirea de alte noi sisteme şi interpretări cognitive variate.

E. Joița. *Instruirea constructivistă - o alternativă. Fundamente, Strategii.*

SARCINI DE REFLECȚIE ȘI EXERCIȚII APLICATIVE:

- Definiți competența și identificați punctele de vedere consensuale ale acesteia;
- Argumentați difirențele conceptuale ale PPO și APC;
- Identificați obiectivele educației bazată pe competențe;
- Identificați competențele cadrului didactic în actualitate;
- Explicați noțiunile „a avea competențe”și „a fi competent”;
- Formulați cîteva situații-problemă soluționarea cărora va solicita manifestarea competenței de comunicare…
- Utilizând sistemul competenţelor-cheie, răspundeţi la următoarele întrebări şi teme de reflecţie.
- Identificaţi elemente ale celor două competenţe „terminologice” (în limba română şi limba străină) în disciplina şcolară pe care o predaţi, precizând:
  a) contribuţia acesteia la specificul competenţei;
  b) utilitatea acestor competenţe pentru acea disciplină şcolară;
  c) caracterul lor transdisciplinar;
  d) elementele de funcţionalitate a acestor competenţe.

- Identificaţi elemente ale competenţei ştiinţifice la disciplina şcolară pe care o predaţi, precizând în fiecare caz în parte legăturile cu alte discipline;
- Identificaţi elemente ale competenţei TIC utilizabile în predarea disciplinei proprii.
- Enumeraţi domeniile din propria disciplină şcolară care pot fi abordate cu ajutorul elementelor competenţei digitale;
- Demonstraţi complementaritatea domeniului civic şi social în existenţa cotidiană;
- Demonstraţi importanţa existenţei unor programe şcolare de calitate.
- Identificaţi două competenţe – cheie pe care le consideraţi cele mai apropiate de disciplina şcolară pe care o predaţi şi argumentaţi aceste opţiuni.
- Identificaţi legăturile principale dintre disciplina pe care o predaţi şi:
  a) competenţa de comunicare în l. maternă;
  b) competenţa de comunicare în l. străină;;
  c) TIC.
- Analizaţi raportul dintre elementele programelor şcolare şi domeniile de competenţe – cheie, sub raportul interdisciplinarităţii şi precizaţi:
  a) Ce elemente din propria disciplină şcolară au o vocaţie interdisciplinară evidentă;
  b) Ce disciplinele şcolare sunt legate direct de propria disciplină;
  c) Identificaţi elemente metodologice care pot constitui domenii de legătură cu alte discipline şcolare, în vederea construirii unor abordări transdisciplinare;
  d) Denumiţi două module (capitole) din propria disciplină şcolară care pot avea abordări interdisciplinare;
  e) Precizaţi elementele de specificitate în evaluare ale propriei discipline.

(16) Exemplificaţi prin propria disciplină şi prin competenţele generale ale acesteia, următoarele elemente:

a) domeniile care pot oferi o bază de integrare curriculară;
b) metodele generale care pot constitui elemente ale instruirii şi evaluări transdisciplinare;
c) conţinuturile cu un pronunţat caracter integrat şi integrator;
d) elemente de tematică având posibilitatea de a fi introduse într-o structură integrată de tipul celei menţionate până în prezent („Civilizaţie şi cultură”);

- Alcătuiţi un glosar cu termeni esenţiali referitori la problematica didacticii competenţelor;
- Demonstraţi avantajele didacticii formării competenţelor în raport cu alte abordări didactice.

BIBLIOGRAFIE:

1. **Badea D.** *Competențe și cunoștințe-fața și reversul abordării lor*. București: Revista de Pedagogie nr. 58 (3), 2010, p. 33-53.
2. **Bercu N., Căpiță Laura-Elena.** *Despre a învăța elevul să învețe.* București: Revista de Pedagogie nr. 58 (3), 2010, p. 67-87.
3. **Bernat S.** *Tehnica învățării eficiente.* Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2003.
4. **Bîrzea C.** *Definirea și clasificarea competențelor.* București: Revista de Pedagogie nr. 58 (3), 2010, p. 7-13.
5. **Bocoș M.** *Instruire interactivă-repere pentru reflecție și acțiune*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2002.
6. **Bogaert C., Delmarle S., Preda V.** *Formarea competențelor în grădiniță: o altă perspectivă asupra timpului școlar.* București: Aramis Print, 2012.
7. *Cadrul European al Calificărilor*, 2011.
8. **Callo T. Școala științifică a pedagogiei transprezente**. Chișinău: Pontos, 2010.
9. **Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș-Postică V. et. al.** *Formare de competențe prin strategii didactice interactive.* Chișinău: PRO DIDACTICA, 2008.
10. **Ceobanu Ciprian**. **Învățarea în** *mediul virtual:ghid de utilizare a calculatorului în educație*. Iași: Polirom, 2016.
11. **Cerghit I.** *Metode de învățămînt.* Iași: Ed. Polirom, 2006.
12. **Cerkez M., Căpiță L. E.** *Dezvoltarea competențelor de comunicare în învățământul obligatoriu*, vol.I: București: **IȘE, 2004.**
13. **Chiș V.** *Pedagogia contemporană. Pedagogia competențelor.* Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2005.
14. **Ciocănel C.** *Autoevaluarea din perspectiva calității educației.* București: Agora, 2013.
15. **Ciolan L. Învățarea integrată:** *fundamente pentru un curriculum interdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008.
16. **Cojocariu Vinera Mihaela.** *Teoria și metodologia instruirii*. București: E.D.P, 2008.
17. **Cojocaru Vasile Gh.** *Calitatea în educație. Managementul calității.* Chișinău:

Î.S.F.E.-P., 2007.

18. **Cojocaru Vasile Gh.** *Schimbarea în educație și Schimbarea managerială.* Chișinău: **Î.S.F.E.-P**, 2004.

19. **Cojocaru Vasile Gh., Cojocaru Valentina**. *Instruire interactivă prin e-learning.* Chișinău: S.n., 2013.

20. **Cojocaru Vasile Gh., Cojocaru Valentina, Postica Angela.** *Diagnosticarea pedagogică din perspectiva calității.* Chișinău: **Î.S.**F.E.-P, 2010.

21. Competențe ale pedagogilor: interpretări. **Dumbrăveanu R., Pâslaru V., Cabac V.** TEMPUS, UPSC, USB.Chișinău: Continental Grup, 2014.

22. **Cristea S.** *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Ed.Polirom, 2010.

23. **Crețu C.** *Psihopedagogia succesului*. Iași: Ed.Polirom, 1989.

24. **Cucoș C.** *Educația:experiență, reflecții, soluții.* Iași:Ed. Polirom, 2013.

25. **Duca Gheorghe**. *Contribuții la societatea bazată pe cunoaștere*. Chișinău: Î.E.P. Știința, 2007.

26. **Dulamă M.E.** *Didactica axată pe competențe*. Cluj-Napoca: Presa Univers. Clujeană, 2010.

27. **Dulamă E.** *Despre competențe. Teorie și practică*. Cluj-Napoca: Presa Univ. Clujeană, 2011.

28. **Dulamă M.** *O nouă paradigmă în învățământul românesc: centrată pe competențe*. București: Revista de pedagogie nr. 58 (3)2010, p. 95-110.

29. Formare continuă. Revista Centrului Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar. București: 2003, nr.7-8.

30. **Frumos F.** *Fundamente și dezvoltări cognitiviste*. Iași: Polirom, 2008.

31. **Gardner Howard**. *Inteligențe multiple.* București: Sigma, 2006.

32. **Glava C.** *Formarea competențelor didactice prin intermediul e-learning.* Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2009.

33. **Guțu Vl.** *Curriculum educațional.* Chișinău: Ed. USM, 2014.

34. **Guțu Vl.** *Schimbarea de paradigme în teoria și practica educațională.* Chișinău: Ed. USM.

35. **Guțu Vl.** *Pedagogie.* Chișinău: Ed. USM, 2013.

36. Hopkins D., Aniscow M., West M. *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării.* Chișinău: Ed. Prut internațional, 1998.

37. Hofman O. *Management. Fundamente socioumane*. București: Editura Victor, 1999.

38. Illeris Knud (coordonator). *Teorii contemporane ale învățării*. București: Editura Trei, 2014.

39. Iucu Romiță B. I. *Instruire școlară:perspective teoretice și aplicative.* Iași: Polirom, 2008.

40. Jinga I. *Educație cotidiană*. București: E.D.P, 2003.

41. Joița E. *Instruirea constructivistă-o alternativă. Fundamente, strategii.* București: Aramis, 2006.

42. Jonaert P., Ettayebi M., Defise R. *Curriculum și competențe.* Cluj-Napoca: Ed. ASCR, 2010.

43. Lisievici P. *Calitatea învățământului*. București: EDP, 1997.

44. Manolescu M. *Pedagogia competențelor – o viziune integratoare asupra educației.* București: Revista de Pedagogie nr.58 (3), 2010, p. 53-67.

45. Manolescu M. *Teoria și metodologia evaluării*. București: Editura Universitară, 2010.

46. Mezirow J. O privire de ansamblu asupra învățării transformatoare. **În:** Teorii contemporane ale învățării: autori de referință/Knud Illeris. București: Editura Trei, 2014.

47. Minder M. *Didactica funcțională: obiective, strategie, evaluare*. Chișinău: Ed. Cartier, 2003.

48. Mîndruț O. Instruirea centrată pe competențe-între dimensiunea teoretică și aplicarea la clasă. București: Revista de Pedagogie nr.58 (3) 2010, p.127-139.

49. Neacșu I. *Instruire și învățare*. București: Ed. Tehnică, 1999.

50. Negreț-Dobridor I. *Didactica nova*. București: Ed. Aramis, 2005.

51. Olaru V. *Teza de doctor în pedagogie*. Chișinău: 2012.

52. Oprea Crenguța-Lăcrămioara. *Strategii didactice interactive*. București: E.D.P, 2008.

53. Pâun E. Școala –abordare sociopedagogică. Iași: Polirom, 1999.

54. Popescu-Neveanu P. *Dicționar de psihologie*. Albatros, Humanitas, 1978.

55. Potolea D., Toma S. *Conceptualizarea „competenței": concept și implicații pentru programele de formare a adulților.* În: A III-a Conferință Națională de educație a adulților „10 ani de dezvoltare europeană a educației adulților" (coord.S. Sava) 19-20 martie, 2010. Timișoara: Ed. Eurostampa, 2010.

56. Perrenoud P. *Construire des competences des lecole*.Paris.ESF editeur,2008

57. Rey Bernard, Carette Vincent et. al; trad. Ulici Aurelia. *Competențele în școală: formare și evaluare.* București: Aramis Print, 2012.

58. Roegiers X.

59. Savoyat B. *Secretele eficienței:cum să faceți mai mult într-un timp mai scurt*. București: Irecson, 2007.

60. Siebart H. *Pedagogia constructivistă.* Iași: Institutul European, 2001.

61. Stanciu M. *Reforma conținuturilor*. Cadru metodologic. Iași: Polirom, 1999.

62. Stoica A., Mihail R. *Evaluarea educațională: Inovații și perspective*. București: Humanitas, 2006.

63. Voiculescu F. (coordonator) *Elaborarea programului de formare în domeniul didacticii specialității.* București: Matrix Rom, 2013.

64. Voiculescu F. *Paradigma abordării prin competențe. Suport pentru dezbateri. Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior*. Alba Iulia, 2004 http://.ro.scibd.com/dec/

65. Wenger E. *O teorie socială a învățării.* În:Teorii contemporane ale învățării: autori de referință/Knud Illeris.-București:ed.Trei, 2014.

66. Argyris Chris. *On Organizațional Lerning.* Cambridge, MA: Blackwell, 1992.

67. Le Boterf G. *De la competence.* Paris: Les Editions d Organisation, 1994.

68. Le Boterf G. *Linginerie des competences*. Paris: Les Editions d Organisation, 1998.

69. Jarvis P., Parker S. Human Lerning: An *Holistic Approach*. Londra: Routledge, 2005.

70. http://www.itsybitsy.ro/8-competente-cheie-pentru-invatarea-durabila-recomandate-de-ue/

II. PERFORMANȚA ÎN PERSPECTIVA CALITĂȚII EDUCAȚIEI

2.1. Semnificațiile performanței

Provocările adresate societății contemporane, generate de procesele care se manifestă la scară mondială - *societatea cunoașterii, globalizarea, postmodernismul, digitalitatea, ritmul schimbărilor tehnologice,* în special ale noilor tehnologii informaționale plasează omul lumii moderne într-un alt sistem de referință în raport cu sine, cu mediul și societatea în care trăiește, solicitînd-ui un alt mod de gîndire și acțiune pe potriva exigențelor timpului - implicare, contribuție personală, performanță, care în consecință dă semnificație, sens vieții. Schimbările și competiția, adaptarea și transformările radicale reclamă o creștere a ponderii capitalului intelectual, care devine mult mai important decît cel fizic, etalîndu-și competitivitatea pe noile piețe ale cunoașterii, în care organizațiile se prezintă nu numai ca produse, ci mai ales, cu valoare cognitivă adăugată. În context opțiunea unică pentru persoane și organizații este să învețe în permanență și să traducă învățarea în acțiune. În această perspectivă rolul și responsabilitatea educației devin fundamentale, iar acțiunea sa trebuie să fie axată pe dezvoltarea acelor capacități intelectuale ale tinerilor care să le permită și să le faciliteze acceptarea noilor provocări și adaptarea la ritmul schimbărilor, manifestîndu-se în acest sens în procesul de formare profesională inițială universitară. Or, succesul, performanța în muncă, inclusiv în procesul de învățare, vizează mai întîi, reușita, progresul în propria formare în anii de studii, fără de care nu se poate miza pe o reușită socială. Succesul aparține celor care înțeleg și interpretează schimbările, educîndu-și propria persoană într-un spirit dinamic modern, orientat spre asigurarea reușitei, prin valorificarea propriului potențial unic de care dispune. În noile condiții social-economice și pedagogice, ale globalizării, internalizării se impune formarea personalității cu accent pe individualitatea sa, dezvoltarea trăsăturilor specifice deosebite, care îl individualizează, diferențiază, exteriorizează, îi permite să se manifeste din plin la nivel local, instituțional, comunitar, național, internațional. Identitatea personalității este marcată de destinul propriu, care poate fi unul de succes numai datorită eforturilor proprii, rezultatelor vizibile și tangibile în procesul de studii ca bază a reușitei în viață. Abordarea performanței este importantă nu doar în aspect individual, ci și organizațional. Omul lumii moderne este um om organizațional, autorealizarea acestuia în mod definitoriu depinde de caracteristicele organizației, orientarea culturii organizaționale, rolurile și relațiile, modul de comunicare, disignul organizațional („structură mecanică sau organică”) care luate în ansamblu facilitează autonomia, comportamentul eficient și pozitiv, asumarea liberă de responsabilități ceea ce apropie managementul resurselor umane mai mult de artă, decît de știință. Astfel, dezvoltarea organizațională are un impact direct asupra performanțelor organizației și implicit asupra performanței individuale. Instituțiile de învățămînt sînt organizații de mentenanță, organizații care „învață” și produc „învățare”. Succesul acestora, rezultatele învățării depind de tripla ipostază: *prestația, performanța*

și competența. *Prestația* certifică ceea ce se face, oferta educațională a instituției din perspectiva unei evoluții relevante și edificatoare. *Performanța* învățării („a ști să faci") este un rezultat mai complex și mai semnificativ, reprezintă practic o suită logic-articulată de prestații compatibile și complementare, integrate organic în acțiuni/activități orientate spre rezultate, comportamente reale, vizibile. Acestea sînt urmare a competențelor formate, a comportamentului posibil. *Competența* plasează performanța pe fundalul conduitei și al organizației. În această perspectivă modernizarea metodologiei didactice, restructurarea conținuturilor, reconsiderarea relației educationale, performanțelor învățării în cadrul formării profesionale universitare sunt impuse de necesități obiective de genul mutațiilor in contextul social, economic, stiințific, ca si de necesități interne, de ordin pedagogic si psihologic, ale procesului de invațământ (concordanța cu mecanismele psihologice ale învățării, accentuarea caracterului formativ si creativ al învățătmîntului, etc).

Acțiunea de management al performanței impune o acțiune de analiza si administrare a resurselor (care au un caracter permanent limitat) pentru obținerea unor rezultate maxime in condiții concrete, care sa asigure satisfacerea cat mai deplina a nevoilor sociale si individuale in educație aflate in continuă crestere si diversificare.

Asigurarea unui raport optim intre resurse si nevoi, in condițiile concrete ale procesului de invațământ, constituie o problema centrală si mereu actuală pe care proiectarea pedagogica își propune sa o rezolve. În acest sens se plasează interesul investigativ al nostru privind managementul performanței in contextul creșterii rezultatelor cadrelor didactice și a elevilor.

Diverse aspecte ale conceptului de performanță în contextul pedagogic au fost examinate în cercetările savanților, însă mai puțin se face referință la schimbarea de comportament într-o viziune a paradigmei cognitivist-constructiviste de asigurare a succesului, reușitei maxime, obținerii de rezultate înalte, fapt, care ne face să ne concentrăm asupra acestei probleme.

Este important a distinge conexiunile și difirențele conceptuale „*competenţă – activitate performantă"*. La prima vedere competența şi este o activitate performantă profesională pentru care persoana a fost pregătită şi calificată. În opinia renumitului specialist francez al dezvoltării competenţelor, Guy le Boterf, competenţa reprezină o combinare de resurse pentru a produce o performanţă [53]. De foarte multe ori, perfomanţa vizibilă, observabilă, indică sugestii descriptive privind competența. Astfel, competența vizează procesul care conduce la performanţă. **Performanța reprezintă un produs real, rezultatul valoric care diferențiază,** care **promovează și mai ales validează competiția**. Performanța este generată de valorificarea strategică a potențialului de inteligență, creativitate și muncă, transpus într-un sistem valoric diferit de cel practicat în anii precedenți.

Educația în școală presupune mai multe etape, în special, stabilirea obiectivelor

și a indicilor de performanță. Deci, un punct central pentru evaluarea activității școlii este stabilirea, elaborarea indicatorilor de performanță. Mai mulți autori, ținînd cont de practicile educaționale identifică patru domenii la nivelul cărora trebuie identificați indicatorii de performanță ce determină nivelul de calitate: management și organizare; predare și învățare; suportul elevului și cultura școlii; performanțele elevilor.

2.2. Abordări conceptuale ale performanței

Limbajul curent considera performanta ca un *rezultat* al unei activitati, ca *realizare* a unei sarcini sau ca *reusita* a unei acțiuni. Termenii de succes, implinire, execuție, acțiune, manifestare, etc. pot fi considerați sinonimi cu performanța.

Sub influența preocupărilor de obiectivare a datelor de catre diferite științe, termenul de performanță este folosit in sensul de rezultat masurat al unei prestații, activități, realizări, etc.

Stiințele sociale sublinieaza dependența performanței de aptitudini, de talent, ca rezultat al invatării sau al experienței anterioare.

Perspectiva antropologică consideră comportamentul ca fiind reglat nu de instincte sau de o ambianță inchisă, el fiind caracterizat de o mare flexibilitate si capacitate de adaptare. Performanța asigură realizarea de sine (emancipare, stil de viată), autoafirmarea (prestigiu, rang social) si este in relație directă cu procesele de dezvoltare (maturizare, scolarizare), de caracteristicile personalitatii (afectivitate, caracter, inteligenta, creativitate), de nivelul de aspiratie (motivatie, interes).

Perspectiva filosofică si culturala considera ca in orice societate ierarhia valorilor se dezvolta pe baza convingerilor, conceptelor morale, ideologie (ideologia performantei) si sunt tendinte prevalente, modelatoare. Ele determina performantele si realizarile care au, astfel, o valoare culturala ridicata si, prin aceasta, functii carora trebuie sa te conformezi.

Perspectiva teoriilor invațării sustine ca modificarea relativ durabila a comportamentului reprezinta o performanta datorata exersarii. Performanta este influentata de variabilele instruirii (informatie, mijloace de invatamant, programe, metode de invatamant, structura sociala, etc.), de variabilele invatarii (experienta, memorie, atentie, aptitudini, inteligenta, creativitate), de variabilele performantei (rezultate, reusita, retroreactie).

Perspectiva sociologică priveste performanta ca fiind determinata de sistemul social care stabileste valoarea si locul ei prin norme dereminate prin ierarhia dupa criterii sociale. Performanta este rezultatul influentarii individului prin anumiti factori sociali, cum sunt internalizarea si integrarea sociala.

Cea mai generala definire a *conceptului de performanta* retine in conținutul sau un *sistem de comportamente observabile sau non-observabile care pot fi apreciate si*

evaluate (Schmidt, 1996). Performanța se reflectă in acțiuni măsurabile, comportamentale si rezultate care se produc si se manifesta in vederea realizarii unor scopuri prescrise.

In literatura de specialitate se face din ce in ce mai frecvent diferența intre *performanța tipica* si *performanța maximă*. In acest sens, L.J. Cronbach (1960) s-a folosit de aceasta distincție pentru a diferenția intre masurarea abilităților si masurarii trasaturilor de personalitate [8].

P.R. Sackett, S. Zedeck, L. Fogli (1980) își asumă și ei o asemenea diferențiere, adăugand note specifice: in performanța *tipică* performerii sunt rareori constienți ca performanța lor poate fi observată sau evaluată/nu depun un efort consistent pentru a performa cat mai bine/lucreaza la sarcina lor depasind perioadele de timp alocate [ibidem]. In cazul performanței *maxime*, performerii au o mare grija in privința evaluarii/ accepta implict sau explicit instrucțiunile de a-si maximiza efortul/sunt monitorizați o perioada de timp pentru a se urmari realizarea sarcinii.

Dicţionarul explicativ al limbii române defineşte „performanţa" prin rezultat (deosebit de bun). Această accepţiune – rezultat - apare şi în literatura de specialitate. Astfel, Kane (1996) arată că *performanţa este „un lucru pe care persoana îl lasă în urmă*" iar Bernadin şi alţii (1995) subliniază că „*performanța trebuie definită ca sumă a efectelor muncii*". Se subliniază adesea ideea că doar efectele sau rezultatele sunt importante deoarece acestea asigură îndeplinirea obiectivelor strategice ale organizaţiei, asigură satisfacţia clientului şi permite atingerea indicatorilor aşteptaţi [8].

Cei mai mulţi autori în domeniul vizat (Campbell, Mc. Cloy, Oppler, Sager, Roe, M.Zlate) sunt de acord că, în conceptualizarea performanţei, trebuie diferenţiate aspectele acţionale (comportamentale) de cele finale (rezultate obţinute), primele referindu-se la ceea ce individul face în situaţia de muncă, iar ultimele – la consecinţele comportamentului individului [apud, Zlate,46, p.160]. Unul din corifeii acestui domeniu de cunoaştere, Campbell, referitor la definirea, conţinutul şi structura performanţei, o caracterizează cu fiind „un deşert virtual" [ibidem]. Distinsul cercetător precizează că „*performanţa este ceea ce organizația angajează pe un individ să facă şi acesta face bine"* [ibidem, p. 160].

M. Zlate menţionează că *performanţa nu este definită de acţiunea în sine, ci de procesele de judecată şi valoare, şi doar acţiunile care pot fi măsurate sunt considerate ca fiind performanţă*. Dificultațile care planeaza asupra acestor demersuri rezida in insași dificultatea de a defini conceptul de performanța. Este performanța *un comportament* care duce la rezultate bune sau reprezinta *chiar rezultatele*, efectele acestor comportamente? Raspunsul este dual, un *management eficient al performanțelor avand la baza atît indici comportamentali cat si rezultatele asteptate, asumate si obținute*.

Diferiţi autori în abordarea performanţei pun accentul fie pe aspectele comportamentale fie pe cele finale ale performanţei. M. Zlate pledează pentru ultima variantă considerînd *performanța „nivelul superior de realizare a obiectivelor propuse*" motivînd că aceasta

vine în concordanţă cu definiţia comună a performanţei şi că rezultatele pot fi măsurate, pe cînd comportamentele mai dificil. În fond aici şi apare problema critică întîmpinată de cercetători, în măsurarea comportamentelor şi a rezultatelor performanţei.

Performanţa poate fi privită însă şi ca un comportament - modul în care acţionează organizaţiile, echipele şi indivizii pentru a-şi îndeplini sarcinile. Astfel, Campbell (1990) consideră că „*performanţa este un comportament şi ar trebui deosebită de rezultate sau efecte*" [52]. În opinia sa, rezultatele pot fi afectate de factori contextuali şi, din acest motiv, nu reflectă corect performanţa individuală sau a echipei.

O viziune ce împacă cele două perspective este exprimată de Brumbach (1988), care scrie: *„Performanţa înseamnă atât comportamente, cât şi rezultate. Comportamentul emană de la performer şi transformă performanţa din noţiune abstractă în acţiune concretă. Nefiind doar instrumente de obţinere a unor rezultate, comportamentele sunt, prin ele însele, şi rezultate – produsul efortului fizic şi cerebral depus pentru executarea sarcinilor – şi pot fi judecate aparte de rezultate"* [apud 8]. Putem reţine din afirmaţiile autorului ideea că performanţa trebuie evaluată şi măsurată atât cu referire la rezultate (ieşiri din procesul îndeplinirii sarcinilor), cât şi la comportamente (intrări în procesul muncii).

Performanta poate fi identificata la patru nivele diferențiate dupa natura resurselor: *personală, interpersonală, grupală, organizațională*. Pentru performanța *personal*ă pledeaza, inca din 1970, Claude Duval si Yves A. Michoud in lucrarea L'eficacite personnelle, apoi, in 1988-1989 J.F. Decker publica *Etre motive et reussir* si *Reussir son developpement personnell et professionnel*, care aprecieaza drept resurse psihice necesare obţinerii eficienţei personale ca fiind temeperamentul, respectiv motivaţia, convingerea, voinţa [ibidem].

De amintit este si concepția propusa de Guy Missoum (1999) care identifica 3 categroii de factori care determina performanța individuala: potențialul psihologic (capacitatea de prelucrare a informațiilor, gestiunea emoțiilor, intreținerea relațiilor interpersonale optime, energie si dinamism comportamental, incredere in sine); training-ul mental, strategiile mentale.

Performanța *interpersonală* sustinuta de relațiile de intercomunicare, intercunoaştere, relaţiile afectiv-simpatetice, capacitatea de gestionare a abilitaţilor si competenţelor sociale si psiho-sociale sunt percepute de Argyle (1998) drept pattern-uri ale comportamentului social dezirabil.

Performanța *grupală* evidentieaza, prin concepția lui McGregor (1969), gestionarea rațională a psihologiei colective, iar Cartwright (1968) considera ca una din atributele grupului si anume – coezivitatea data de numarul si puterea atitudinilor mutual-pozitive dintre membrii grupului au un rol semnificativ in explicarea performanței acestuia [ibidem].

Performanța *organizațională* este un rezultat al acțiunii unor resurse complexe care presupun îmbinarea, mixtarea subiectivului cu obiectivul, a psihologicului cu materialul, considerarea simultana a caracteristicilor factorilor psiho-sociali si tehnici. Cel mai sintetic model potrivit acestei perspective aparține autorilor Locke si Latham (1990) care propun conceptul de *ciclu al inaltei performanțe* – ca o relație determinativa intre cereri (scopuri, sarcini), moderatori (abilități, activare, constrangeri), mediatori (conducere, efort, strategii), performanța, recompensa, satisfacție. În context, rezultă faptul că interpretarea si conceperea criteriilor de evaluare a eficienței instituției de invățământ se poate face numai dintr-o perspectiva sistemica, in raport cu diverse modele teoretice si pragmatice [8]:

- modelul discrepantei, propus de R.A.Kaufman (1972) prin care se defineste nevoia de educatie drept rezultat al decalajului sau distanței dintreo situația dorita si situația actuala;
- modelul alegerilor scopurilor, propus de D' Hainaut (1980);
- modelul derivarii obiectivelor in functie de nevoi, propus de R.F. Mager, G.F. Madaus, N. Metfessef, G. De Landsheere (1979) etc;

- modelul centrat pe conținuturi curriculare;
- modelul centrat pe arhitectura sistemului cognitiv: M. Miclea (1999), modelul ACT – Adaptative Control of Throught, elaborat de J.R. Anderson (1983), modelul SOAR , elaborat de A. Newell (1991);
- modelul centrat pe intrari/iesiri;
- modelul centrat pe competențe.

A.Bandura (1986,1997) a lansat un concept inedit: *autoeficiența percepută,* aflată în strânsă relație cu stimă de sine.

Comportamentul se manifestă în organizaţie, în activitatea de muncă. „Organizaţiile sunt activităţi de indivizi şi grupuri care activează împreună pentru a realiza obiective în comun împărtăşite" [apud 17, p. 10]. Elementele care dau configuraţie unei organizaţii sunt: indivizii şi grupurile, sarcinile şi tehnologiile, structura, procesele şi, ca aspect esenţial managementul - figura 2.1.

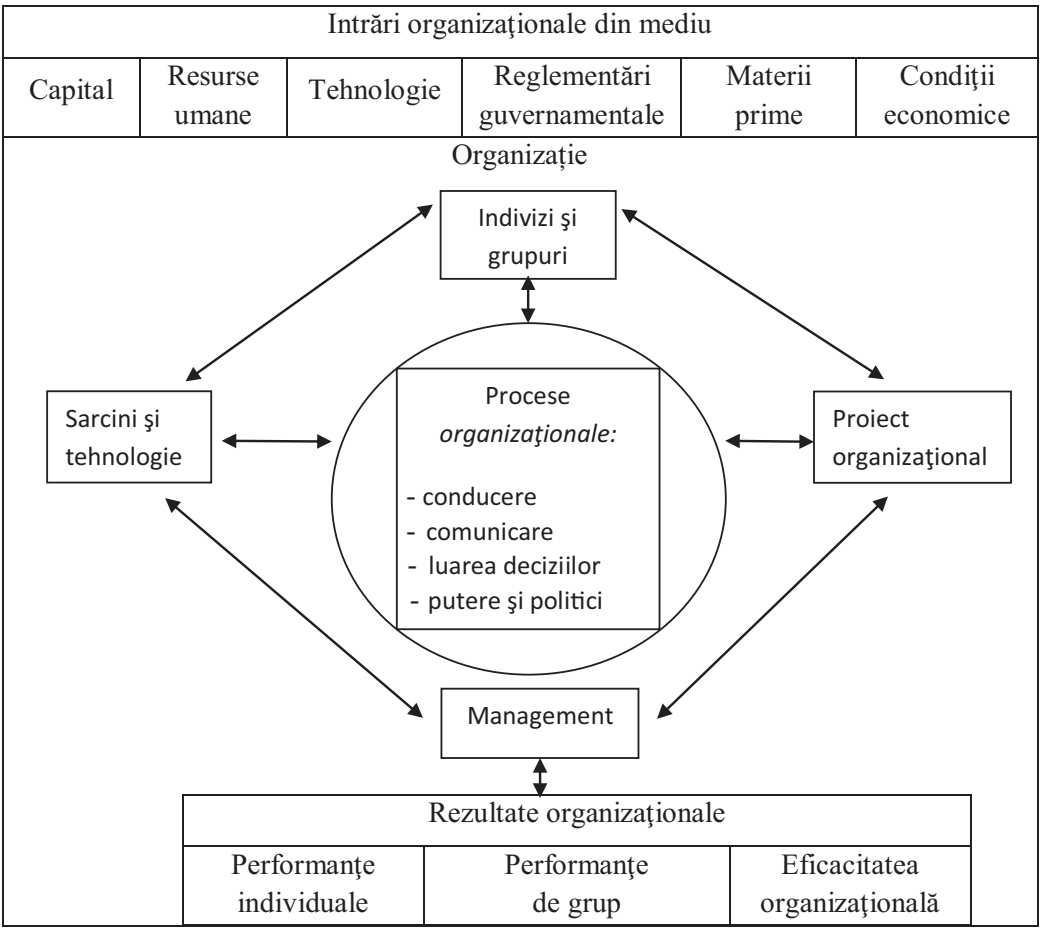


Figura 2.1. Modelul de management și comportament organizațional [17, p. 10]

Organizațiile nu sînt realități sociale neutre, independente de concepțiile oamenilor. Organizațiile moderne create de om pun în valoare Omul, sînt destinate pentru satisfacerea intereselor, opțiunilor acestuia, evident, și nu în ultimul rînd menirea lor este realizarea sarcinilor ce le revin. Organizațiile în învățămînt ca organizații de mentenanță care pregătesc resurse umane pentru alte tipuri de organizații sînt semnificative prin faptul că acestea sînt organizații de cunoaștere, ele „învață„ și „produc învățare". Omul lumii moderne este un om organizațional, de regulă fiecare om face parte dintr-un grup de oameni sau organizație.Performanțele individuale, de grup și organizaționale depind de o serie de factori determinanți ale organizației. Rolul și importanța acestestora în asigurarea succesului, reușitei organizaționale și individuale este extrem de important.

Domeniile de activitate managerială în organizațiile din învățămînt vizează:

- curriculumul (elaborare, implementare, modernizare), care implică managementul cunoașterii, managementul de curriculum;

- resursele umane (recrutare, selectare, formare, evaluare...) care reclamă un management al resurselor umane bazat pe competențe;
- resursele nonumane (materiale, financiare, de timp, informaționale), care implică managementul financiar, managementul informațional, managementul timpului;
- dezvoltarea organizațională/performanțele organizației, care implică managementul strategic, managementul calității, managementul valorilor.

În context, considerăm că mai puțin valorificat este domeniul - *dezvoltarea organizațională/ performanțele organizației*, domeniu care are o importanță covîrșitoare în noile condiții socio-educaționale demarate și ținînd cont de provocările lumii contemporane, condiții care cer un comportament adecvat, altfel decît odinioară și ca urmare solicită un management centrat pe om care vine să genereze strategii de tip inovativ, de improvizație, ce valorizează și valorifică schimbarea, incertitudinea, riscul, nondeterminarea, creativitatea permanentă. *Performanța organizațională se refera la capacitatea organizației de a-si atinge obiectivele,* dacă țintele sunt clare și măsurabile:

- Personalul conștientizează sarcinile cei revin, interesele individuale și organizaționale sînt convergente.
- Oamenii știu exact ce (cât și la ce standard) au de făcut și pot să-și compare ținta cu starea de fapt la un moment dat.
- Evaluarea individuală este obiectivă; aceasta facându-se pe baza contribuției fiecăruia la atingerea obiectivelor generale.
- Avînd un scop clar definit oamenii sunt mai motivați, eforturile sunt concentrate și resursele direcționate spre atingerea scopului.
- Controlul și evaluarea se realizează mai ușor și mai echitabil deoarece accentul se mută de pe om pe rezultat;
- Controlul este mai eficient permițînd managementului să intervină doar atunci cînd parametrii stabiliți nu sunt respectați.
- Permite o comunicare mai clară și o mai bună înțelegere a așteptărilor manageriale.
- Crește responsabolitatea angajaților, inițiativa, asumarea liberă de noi responsabilități.
- Dispare ambiguitatea rolurilor. Toată lumea știe ce are de făcut, care sunt rezultatele așteptate și care sunt resursele disponibile.
- Abordarea sistematică permite evaluarea modului în care este afectat intregul de modificări aduse componentelor sale.
- Măsurarea performanței în raport cu standardele stabilite permite luarea de măsuri din timp atunci cînd rezultatele nu sunt cele așteptate.
- Mută accentul pe nevoile clientului;
- Implicarea într-un ciclu de imbunătățire continuă este baza unui proces performant.

În ceea ce priveşte caracteristicile organizaţiei performante, apar de asemenea concepte şi abordări variate. Menţionăm câteva dintre acestea, mai influente [8]:

- Performanţa organizaţiei este exprimată de eficacitatea acesteia şi, în această accepţiune, o organizaţie eficace este una performantă (Herman şi Renz, 2002);
- Performanţa organizaţiei este determinată de patru trăsături organizaţionale cheie, numite „capacităţile" firmei (Letts, Ryan şi Grossman, 1998):

• Capacitatea adaptivă: abilitatea organizaţiei de a monitoriza permanent mediul extern, răspunzând cerinţelor şi presiunilor acestuia (de exemplu, prin satisfacerea cerinţelor clienţilor) şi, în acelaşi timp, de a se schimba permanent în interior pentru a putea răspunde acestor presiuni.

• Capacitatea leadershipului: abilitatea de a stabili direcţii de acţiune în viitor, de a asigura resursele necesare şi de a ghida acţiunile oamenilor în direcţiile respective.

• Capacitatea managerială: abilitatea de a utiliza eficient şi eficace resursele firmei;

• Capacitatea tehnică: abilitatea de a concepe şi a produce bunuri şi servicii care să sporească serviciile aduse clienţilor şi consumatorilor.

La aceste capacităţi de bază se poate aduga încă una, referitoare la abilitatea de a modifica în sens pozitiv mediul extern prin acţiuni de informare, educare, convingerea partenerilor firmei etc.

Performaţa este asigurată de îmbunătăţiri în câteva zone cheie (Blumenthal, 2003):

Stabilitatea organizaţională; stabilitatea financiară; calitatea programelor manageriale; creşterea organizaţională, bazată pe atragerea de resurse şi oferirea de mai multe bunuri şi servicii [ibidem].

Cauzele comportamentului sunt localizate în contextul social sau organizaţional al persoanei, deci o abordare a comportamentului din perspectiva situaţională, dar şi din perspectiva dispoziţională, care vizează caracteristicile personale, individuale ca factori determinanţi şi explicativi ai comportamentului sînt absolut necesare. Studiul comportamentului uman înglobează un sistem de cunoştinţe numit analiza comportamentală, care fiind conectată la locul de muncă a iniţiat provenienţa managementului performanţei orientat spre crearea condiţiilor corespunzătoare pentru a obţine rezultate maxime de la angajaţi. Astfel, *managementul performanţe*i îi învaţă pe manageri cum să influenţeze comportamentul, de care în ultimă instanţă depinde realizările organizaţiei.

În acest context, de menționat evoluția teoriilor privind organizațiile – tabelul 2.1.

Tipul de teorie

	Teorii ale actorilor	Teorii ale structurii sociale
Micro	Teoria alegerii raţionale Teoria actorilor colectivi 1	Teoria structurilor cognitive Teoria culturii organizaţionale 2
Macro	Teoria pieţei muncii de stat Reţele inter-organizaţionale 3	Nouă teorie instituţională 4

Tabelul 2.1. Abordări teoretice privind organizațiile [17, p. 14]

O privire retrospectivă asupra evoluției teoriilor privind organizațiile denotă că majoritatea teoriilor organizaționale privitoare la democrație par a opera în cadrul cadranelor 1 și 3 sau prin combinarea acestora. Abordarea preponderent structurală pune accentul pe diferențierea formală a statutelor și rolurilor, prescrierea comportamentelor de rol, analiza comportamentelor organizaționale, importanța culturii organizaționale. Teoriile actorilor sociali dau prioritate discontinuității, producerii mai mult decît reproducerii fenomenelor improvizațiilor, inițiativelor, rolurilor însușite. „Structura reprezintă relațiile de interdependență relativ stabile, repetabile dintre elementele (principale) compenente ale unei realități. [...] Structura se referă la modul în care oamenii sînt grupați în cadrul organizației"[ibidem, p. 15-16].

Cele mai multe abordari conceptuale ale performanței intrpreteaza aceasta problema în contextul demersului managerial cu termenii de *eficiență* si *eficacitate*.

O prima interpretare consistentă aparține lui Chris Argyris (1964), dar și o serie de autori, precum Campbell (1990), McCloy, Oppler, Sager (1993), Rae (1999) acrediteaza ideea necesitatii ca, in conceptualizarea performanței este necesar a se face diferențierea intre aspectele acționale (comportamentale) si cele finale (rezultatele obținute).

Eficienta și eficacitatea – ca dimensiuni ale performanței – fiind acțiuni extrem de complexe, pentru a fi obținute, este necesar a fi fundamentate pe o serie de principii, literatura de specialitate (Drucker, 1968; Covey, 2000; Savoyat, 2001; Dalat, 2003; s.a.) mentionează câteva:

- Principiul definirii obiectivelor;
- Principiul stabilirii prioritatilor;

- Principiul fixarii termenelor;
- Principiul gestiunii timpului;
- Principiul sinergiei.

Studii asupra performanței au stabilit o corelație semnificativa cu trasaturile de personalitate, corelație care varieaza in funcție de natura sarcinii de indeplinit si de contextul performanței.

Direcții importante de cercetare se focalizează pe extraversiune și impulsivitate, precum și asupra nevrozismului și anxietății, avansându-se ideea că diferențele din punctul de vedere al performanței dintre extravertiți și introvertiți reflectă diferențele individuale în raport cu excitația corticală. O altă direcție de cercetare apreciează ca efectele personalității ar putea reprezenta nu atat excitația generalizată, cat, mai probabil, diferențe individuale in privința funcțiilor de procesare a informațiilor.

Se apreciază, de asemenea, (E.J. Austin, I.J. Deary, G.J. Gibson, 1997) că factorii inzestrării, cum ar fi inteligența generală, au o influență mai mare asupra performanțelor decât trăsăturile de personalitate. Trăsăturile de personalitate, legate de autoreglarea eficientă ar putea determina calitățile și stilurile cognitive, favorizand diversificarea intereselor și creșterea nivelului de deschidere [8].

Pentru măsurarea performanței putem să amintim mai multe modele: cel care aparține lui Michael I.Harrison (1987), utilizând drept criterii: mărimi de ieșire, starea internă a sistemului, adaptarea și starea resurselor; un alt model este atribuit grupului de cercetători canadieni Mosin, Savoie, Beaudin (1994) care utilizează patru criterii de eficiență: *dimensiunea economică, dimensiunea politică, dimensiunea psihosocială, dimensiunea sistemică*. O conceptie originală o identificam si la Claude Menard (1997) care împarte criteriile de performanță în două categorii: statice și dinamice [33].

În analiza comportamentală, ceea ce se întîmplă înainte de apariţia unui tip de comportament este antecedent, iar cel care desemnează ceea ce se va întîmpla după instalarea comportament ului e consecinţă [7, p. 49]

Modelul ABC
al schimbării comportamentale

Antecedent:	Comportament	Consecinţă
(Pregăteşte evenimentul)	(Performanţă)	(Întărire / Pedeapsă)

Figura 2.2. Modelul ABC al schimbării organizaționale [7, p. 75]

Antecedentele ne pun în mişcare: consecinţele ne fac să mergem mai departe. Oamenii au întotdeauna posibilitatea de a-şi modifica performanţele.

Motivația reprezintă o puternică forţă de a influinţa comportamentul oamenilor în organizaţii în scopul creşterii randamentului sau a performanţelor muncii. Motivaţia este un factor generator al comportamentului. În acest context, de remarcat atenţia deosebită acordată în literatura de specialitate referitor la problematica personalităţii eficiente, punerea în valoare a întregului potenţial uman în vederea creşterii personalităţii, ameliorării relaţiilor interpersonale şi optimizării vieţii de grup. Deviza lui A. H. Maslow, „ceea ce un om poate, el trebuie să fie, deoarece există o tendinţă ca fiecare să devină autoactualizat în ceea ce este el potenţial ... să devină ceea ce este capabil să fie", ca şi convingerea lui C. Rogers că „a fi plenar tu însuţi în calitate de fiinţă umană este un proces pozitiv, constuctiv, realist şi demn de încredere" [2] sînt semnificative din aceste puncte de vedere. În aceeaşi ordine de idei, privind creşterea eficienţei personale este bine cunoscută *paradigma celor opt deprinderi de reuşită* a lui St. Covey: a fi proactiv; a începe avînd în minte scopul final; a da importanţă priorităţilor; a gîndi cîştig/cîştig; a căuta mai întîi să înţelegi şi apoi să fii înţeles; a acţiona sinergic; reînnoirea de sine; găsește-ți Vocea și inspiră pe cei din jur să-și găsească Vocea proprie - consolidate prin valorificarea înzestrărilor sale umane respective: cunoaşterea de sine, imaginaţia şi conştiinţa, puterea voinţei, mentalitatea abundenţei, curajul în echilibru cu respectul, creativitatea, continua îmbunătăţire/inovare, semnificație personală unică [3, p. 31-39]. Luate în ansamblu aceste deprinderi vin să ghideze individul în obținerea de rezultate înalte, performante.

În aceeași ordine de idei e necesar de amintit de Tadeuș Kotarbinski, fondatorul praxiologiei, autorul unei celebre lucrări „ Tratat despre lucrul bine făcut" care consideră că praxiologia are datoria de a constitui o taxonomie de recomandări, principii şi sugestii cu caracter general pe baza cărora se stabilesc norme ale acţiunii eficiente [apud 39]. În orice acţiune umană indentificăm anumite elemente constitutive:

a) agentul (subiectul uman sau colectivitatea);

b) scopul sau obiectivele;

c) obiectivul acţiunii;

d) mijlocul de acţiune, care face legătura între agent şi obiect [39, p. 163].

Cercetările praxiologice contemporane, îndeosebi ale lui T. Parsons în domeniul sociologiei acţiunii „au nuanţat înţelesul global al acţiunii", care se prezintă în următorii termeni de bază: agent, scop, motivaţii, situaţie, realizare, obiect.

Astfel, praxiologia realizează condiţiile şi principiile generale de eficienţă pentru acţiunea umană în întregul ei, practică şi spirituală, intelectuală; ea oferă „recomandări de principii, pozitive şi sugestive, valabile pentru toate domeniile de activitate şi în toate profesiunile" [ibidem, p. 175], ceea ce este în general valabil pentru lucrul bine făcut.

Sintagma ,,lucrul bine făcut” include:

a) un apel la eficienţă;

b) precizia şi economicitatea;

c) precum şi conştiinciozitatea

Din punct de vedere praxiologic acţiunea umană este ,,o schimbare deliberată a obiectelor mediului natural sau social în conformitate cu scopul dinainte stabilit, fiind diferită de simpla mişcare mecanică sau biochimică. Ea este o conduită teleologică, cu motivaţie socială” care depăşeşte sfera strictă a praxiologiei, sunt noţiuni de etică şi de educaţie morală şi cetăţenească. [40, p.13]. Sub aspect praxiologic, structura comportamentului acţional cuprinde motivaţia nomologică (descifrarea naturii obiectului ce urmează a fi supus transformării) motivaţia psihologică, motivaţia axiologică şi cea teleologică [ibidem, p. 233].

Eficienţa depinde de motivarea persoanei şi, dacă ea este încurajată, susţinută, stimulată, îi sînt satisfăcute nevoile personale, se obţin rezultate excepţionale. Teoriile de bază ale motivaţiei - „ierarhia trebuinţelor umane” (A. Maslow), „teoria celor trei factori” (F. Herzberg), „teoria expectanţei” (V. Wroom), conform cărora motivaţia orientează comportamentul uman în direcţia satisfacerii nevoilor (A. Maslow), motivaţia muncii este susţinută de factori ce contribuie la menţinerea nivelului mediu de efort şi de factori ce depăşesc acest nivel. Din categoria primilor factori fac parte salariul, relaţiile personale la locul de muncă, procesele de supervizare şi de control etc., care adesea produc insatisfacţie şi necesită ameliorare la cei din a doua categorie – asumarea de responsabilităţi, munca, recunoaşterea rezultatelor etc., care produc, de regulă, satisfacţie (F. Herzberg). Ţinînd cont de aceşti factori, precum şi de faptul că comportamentul depinde de modul de percepere a realităţii, care este influenţată de valenţă (valoarea atribuită de către persoană unui element real perceput) şi de expectanţă (obţinerea rezultatelor aşteptate, dorite) (V. Wroom), este necesar să folosim în mod flexibil şi creator condiţiile ce favorizează climatul motivaţional pozitiv. Astfel, pentru a stimula implicarea personală, managerul trebuie să cunoască bine nevoile individuale ale salariaţilor şi modul de a le satisface, pentru ca aceştia să se orienteze la cele de nivel superior, să întreprindă acţiuni pentru înlăturarea factorilor care produc insatisfacţie înaintea introducerii factorilor motivaţionali, asigurarea unui conţinut interesant al activităţii, utilizînd tehnicile de „îmbogăţire a activităţii“, de „lărgire a activităţii” participative. În aceeaşi ordine de idei, se impune identificarea sistemului de valori care orientează conduita personală, favorizează cunoaşterea culturii şi a istoriei organizaţionale, premise în realizarea intenţiilor personale.

Orientarea spre formarea unei personalităţi libere, creatoare, independente şi deschise capabile să ia decizii de sinestătător, să-şi făurească propriul destin, semnifică nivelul de autoconducere, autoguvernare individuală, gradul de libertate în educaţie şi asumare a responsabilităţii faţă de rezultatele acestei acţiuni, consolidează şi facilitează

autodeterminarea, autorealizarea individului. Se impune o delimitare conceptuala intre competenta si performanta:

Competența reprezinta capacitatea de a indeplini in mod satisfacator o sarcina data, care se actualizeaza in comportamente eficiente. In general este rezultatul unei actiuni de invațare, favorizate de predispoziții ereditare. Nu se poate vorbi de competenta decat in situatii in care sarcina este suficient de dificila pentru a impune invatarea mijloacelor de atingere a scopului activitatii. Acest proces presupune o automatizare si o interiorizare a controlului actiunii, integrarea elementelor acesteia intr-un sistem continuu si stabil.

Performanța reprezinta, in esență, actualizarea efectiva a competentei in situatii concrete in raport cu o serie de factori conjuncturali. Este rezultatul, valoarea calitativa a reactiei celui care actioneaza pentru atingerea unor obiective prescrise, reactie care exprima un raport interactionist de tip circular intre conditionarea interna (competenta) si conditionarea externa (contextul,sarcina).

Atat competența cît si performanța sunt indicatori valorici care capată o anumită semnificație in funcție de modul in care a fost organizat si condus procesul de formare. Este rațiunea pentru care se impune *managementul performanței* care să sistematizeze si să generalizeze experiențe pozitive sub forma de principii si mecanisme.

O problemă mereu actuală si deschisă este aceea a *măsurării performanței*, eforturile fiind orientate pentru cresterea gradului de obiectivitate a scalelor de evaluare, imbinarea măsuratorilor obiective cu cele subiective, producandu-se efecte de complementaritate sau de tip compensatoriu.

Modernizarea învăţământului din R.Moldova are drept obiectiv fundamentul formarea personalităţii în devenire în baza de competenţe. Pedagogia competenţelor este relativ tânără însă devine dominantă în practicile educaţionale. Oportunitatea acesteia este dictată de provocările lumii contemporane, care implică competență, performanţă, calitate, excelență, care luate în ansamblu pot să se manifeste de individul care posedă competenţe.

Competența vizează schimbarea de comportament. Capacitatea concepută ca aptitudinea de a face ceva este în acest caz instrumentul de cunoaştere, operaţiunea de a pune în mişcare competența, componentă intelectuală, care are rol de mobilizare a tuturor resurselor în exercitarea acţiunii.

Noua paradigmă a educației pune în centrul activității elevul/studentul, acesta obținînd *un nou statut de autor cu resurse potențiale de subiect al educației și ca urmare cu responsabilități pentru propria educație/autoeducație, formare/autoformare, dezvoltare/autodezvoltare.* Calitatea de subiect obținută în procesul învățării centrate pe elev/student oferă acestora o mai mare autonomie și un control sporit cu privire la disciplinele de studiu, la modelele de învățare și la ritmul de studiu, libertate în alegere și luare a deciziilor.

2.3. De la managementul-cauză a competenței către managementul–produs a performanței

O analiză de ansamblu a evoluţiei managementului denotă că toate variantele sau tipurile de management pot fi reduse la două modele de bază: *modelul autoritar-birocratic* centrat pe sisteme de tip „mecanicist”, pe cultura atorității, ierarhia relațiilor, o conducere exclusiv administrativă şi modelul democratic participativ, propriu sistemulelor „organice”, care se remarcă prin structuri flexibile a organizaţiei, relaţii interpersonale bune, stabilite în bază de încredere în om, în capacitatea sa de a-şi asuma responsabilitatea de ceea ce face. *Abordarea democratică* oferă lucrătorilor un spaţiu mai larg de control al unor aspecte importante ale vieţii lor în cadrul organizaţiei (responsabilitate, autonomie, putere, creativitate, iniţiativă), realizîndu-se, astfel, nu numai scopurile organizaţiei, dar rezolvându-se şi interesele salariaţilor în cadrul acesteia [1]. Astfel, organizația prin tipul de management aplicat poate favoriza sau reține procesle motivaționale cu toate consecințele ce urmează. Managementul resurselor umane realizează funcțiile sale privind politicile de personal, de angajare, recrutare, formare, evaluare, dar semnificația acestuia în actualitate este axarea pe competențe, concepute în cazul respectiv „acele potenţialităţi umane (capacităţi personale) actuale şi virtuale (posibile) valorizate şi valorificate, atît de management – ca un sistem de cerinţe de comportare şi ofertă de recompensă faţă de membrii unei organizaţii (sau candidaţi la angajare) – cît şi de personal (candidaţi sau membrii organizaţiei) – ca un sistem de ofertă de comportamente şi cerinţe de recompensă solicitate – ca urmare a unui proces de negociere (tranzacţie) şi renegociere şi stabilire a unui compromis (acord) dinamic” [17, p. 78]. Managementul centrat pe om, pe competențe stabilește noi relații între management și angajați în bază de competențe de negociere.

Formarea de competenţe de negociere (*tranzacţionale*) este foarte important atît pentru salariaţi, cît şi pentru echipa managerială**, și reclamă un management tranzacțional**, dar și **transformațional**. Managerii care practică astfel de tipuri de management inspiră o viziune clară şi împărtăşită, îi fac pe ceilalţi să acţioneze, modelează calea, ei au încredere în sine, motivează şi stimulează oamenii prin cunoaşterea şi explorarea la maxim, a intereselor şi expectanţelor, ei incita membrii grupului la activitate prin recompense contingente şi management de excepţie, împart puterea de care dispun, acţionează creativ, însufleţesc oamenii la lucruri mari şi nobile. Astfel, conducerea tranzacţională şi cea transformaţională realizată de lideri transformaţionali este în fond proprie – modelului democratic participativ de conducere.

Practicarea managementului resurselor umane bazat pe competențe permite delegarea puterii, responsabilităților, care este un instrument de management cu numeroase avantage și ajută la evoluția profesională a colaboratorilor, responsabilizarea acestora, satisfacția muncii lor și a recunoașterii a capacităților de care dispun, axarea activității

managerului pe domenii cu randament mai pronunțat, aspecte care luate în ansamblu exprimă arta de a conduce. Paradigma educațională postmodernă inițiază noi raporturi între profesori și elevi/studenți, profesorii devenind mentori, îndrumători în procesul de cunoaștere a elevilor, a creșterii performanțelor, fapt ce necsită un management specific al resurselor umane bazat pe competenţe, un management al performanţelor Derivînd din acestea, poate fi identificată atitudinea critică faţă de modul în care abordează şi rezolvă problemele, capacitatea de analiză a propriului comportament, coordonarea acţiunilor, capacitatea de a gestiona situaţii ambigue, etc. M. Bonami (1995) apreciează că, managementul bazat pe competenţe reprezintă un proces de durată care impune o serie de exigenţe [19]:

- vizibilitatea comportamentelor astfel încît subiecţii să aibă posibilitatea de a-şi analiza performanţele şi să conştientizeze aspectele ce pot fi reglate, reajustate;
- oferirea de feedback: scopul principal al vizibilizării comportamentului este obţinerea de informaţii privitoare la eficienţă şi la efectele pe care le produce asupra celorlalţi;
- suportul social care să genereze un climat protector de securitate emoţională pentru desfăşurarea interacţiunilor şi reducerea anxietăţii, rezistenţei şi efectului de expunere;
- experimentarea de noi comportamente pentru explorarea de noi modalităţi de acţiune şi de interacţiune;
- integrarea cognitivă a experienţelor de grup prin formalizarea achiziţiilor în plan teoretic şi procedural.

Datorită educării şi dezvoltării graduale se obţine o utilizare optimă a competenţelor, îmbunătăţind *calitatea performanţelor impuse de activitate*. În acest scop, H. K. Rampersad (2005) propune, ca necesară, parcurgerea următoarelor etapeă [8]:

- planificarea rezultatelor;
- monitorizarea şi îndrumarea;
- evaluarea;
- dezvoltarea competenţelor cerute de post.

Planificarea rezultatelor presupune schiţarea profilului de competenţă pentru un anumit post, ceea ce va permite stabilirea obiectivelor de performanţă şi un set de competenţe:

- *profilul de competenţă* cuprinde obiective, indicatori de performanţă şi standarde referitoare la post. Sunt , de fapt, indicate rezultatele care sunt aşteptate de la cel care-şi exercită rolul.
- *obiectivele de performanţă* se impun a avea forţă motivaţională, a fi realizabile şi acceptabile; ele trebuie să satisfacă criteriul SMART adică sa fie:

- ***S**pecifice,* sa fie formulate astfel încît sş poatş influenţa şi comportamentul;
- ***M**ăsurabile;*
- posibil de ***A**tins*, a fi astfel de provocatoare încît poate mobiliza la nivel optim;
- orientate spre ***R**ezultate,* adică să fie realizabile şi acceptabile;
- legate de ***T**imp,* să fie determinate temporal.
- *setul de competenţe* poate încadra următoarele categorii:
- competenţe referitoare la post;
- competenţe referitoare la cunoştinţe;
- competenţe referitoare la abilităţi;
- competenţe referitoare la comportament (atitudini, principii, norme şi valori, conduite).

Monitorizarea şi indrumarea: managerul urmăreşte activitatea desfăşurată pentru a verifca progresul înregistrat, obiectivele atinse, în vederea dezvoltării competenţelor, prin încurajarea atitudinii autocritice, evidenţierea aspectelor pozitive, identificarea obstacolelor, a factorilor situaţionali care au influenţat realizarea obiectivelor.

Un rol deosebit îl au sesiunile de îndrumare, *coaching*, organizate în vederea optimizării performanţei prin redirecţionarea comportamentului.

Evaluarea rezidă în compararea rezultatelor cu standardele de performanţă stabilite, precum şi compararea rezultatelor cu competenţe personale. Evaluarea performanţelor are o importanţă specială, deoarece:

- oferă imagine asupra performanţelor atinse şi stabilirea unor noi obiective legate de performanţă;
- poate exercita o semnificativă funcţie motivaţională;
- reprezintă o bază obiectivă pentru dezvoltarea carierei.

Dezvoltarea competenţelor cerute de post: sunt identificate o serie de activităţi în măsură să contribuie la dezvoltarea competenţelor:

- cursuri, workshop-uri, conferinţe;
- simularea unor situaţii concrete;
- îndrumarea individuală;
- asistarea de către colegi mai experimentaţi (mentori);
- burse de studii;
- programe de dezvoltare personale.

De remarcat că în conducere ca şi în alte domenii s-au conturat trei niveluri: *administrativ, managerial şi de leadership*. Distincţia acestora se face analizînd modul de stabilire a obiectivelor, criteriilor de success, luare a deciziilor, a structurii, rolurilor, folosire a resurselor, manifestare a atitudinilor şi competenţelor. Accentul, în cazul managementului, cade pe respectarea ştiinţei conducerii (planificare, organizare, coordonare, motivare, evaluare), funcţionarea strategică a organizaţiei, pe rezultate şi pe asumarea unui risc calculat, iar în cazul administraţiei se pune accentul pe funcţionarea organizaţiei în structura şi parametrii prestabiliţi, pe proceduri, conformitate, folosirea doar a resurselor existente. Astfel, difirenţele sînt situate la capetele unui continuu, iar în anumite cazuri specifice unor organizaţii pe la mijlocul acestui continuu, întrunind ambele tipuri de caracteristici. Pe măsura democratizarii şi descentralizării, acordării autonomiei instituţionale şi pedagogice se crează condiţii pentru a trece de la *aplicare* la *concepere*, de la *structuri formale şi proceduri* la *funcţii şi relaţii,* şi în consecinţă de la administraţie la management [20]. Conceptul de management a fost dublat sau substituit de limbajul leadership-ului, dar activităţile desfăşurate de directori şi de personalul de conducere rezistă unor asemenea etichetări. Leadership-ul este acea parte a activităţii unui manager prin care acesta influenţează comportamentul indivizilor şi grupurilor în vederea obţinerii rezultatelor dorite (B.P.Smith). Leadership-ul este centrat preponderant pe (1) determinarea direcţiei de dezvoltare a organizaţiei, (2) motivaţia resurselor umane, (3) reprezentarea grupului/echipei în interiorul şi exteriorul organizaţiei, vizează cu precădere schimbarea, fiind orientat spre "ce, de ce ?" trebuie de făcut, pe cînd managementul e concentrat pe dezvoltare/optimizare a ceea ce există, pe "cum?" trebuie bine făcut. Astfel, accentul strategic de la management la leadership se trece pe măsură ce se trece *de la dezvoltare şi optimizare la transformare şi schimbare şi de la realizarea unor funcţii la performarea unor roluri, de la dirijarea oamenilor la inspirarea şi mobilizarea lor* [ibidem]. Managementul şi leadership-ul sunt două modalităţi de acţiune complementare*, adevărata provocare este combinarea abilităţilor de leadership cu abilităţile de management pentru o echilibrare reciprocă.* Deoarece majoritatea organizaţiilor de astăzi sunt *mai mult gestionate (managed) și mai puțin conduse (lead)*, este nevoie ca acestea să-și dezvolte capacitatea de a-și exercita leadership-ul. În acest sens, în ultimul deceniu, se acordă o tot mai mare atenţie *orientării managerilor spre obţinerea de rezultate mai bune în leadership*, iar unii teoreticieni (T. Peters şi N. Austin) consideră că în *management are loc în prezent o adevărată revoluţie, iar conceptul de leadership este crucial pentru această revoluţie - atât de crucial încât credem că ar* trebui să se renunţe la cuvântul management. Liderii de succes sunt tot mai axaţi pe învăţare, scopul unic şi central al organizaţiilor cu profil educaţional. Totodată, aceştia sunt supuşi presiunii tendinţelor de contabilizare ale unui proces educaţional „orientat spre rezultate". Pe măsură ce aceste presiuni conjuncturale se amplifică, liderii şi managerii din sistemul de educaţie trebuie să dea dovadă de măiestrie, flexibilitate şi de cunoştinţe solide pentru a susţine instituţia pe care o conduc. Se impune ca factorii de decizie din cadrul instituţiilor de învăţământ să asimileze datele teoretice, dar şi aspectele practice ale

managementului educaţional. Competenţa presupune capacitatea de a transpune conceptele în acţiuni de succes pentru că, „management înseamnă să faci lucrurile aşa cum trebuie, iar leadership înseamnă să faci lucrurile care trebuie" (Peter Drucker).

Leadership-ul şi managementul educaţional au evoluat de la stadiul de domeniu nou, dependent de idei dezvoltate într-un context diferit până la cel al *unei discipline independente, construită pe teorii proprii şi pe date empirice care le-au testat legitimitatea în mediul educaţional.* Această tranziţie a fost însoţită de polemici aprinse privind măsura în care educaţia ar putea fi considerată fie un nou câmp de aplicare a principiilor generale de leadership şi management, fie o disciplină separată, materializată într-un corp propriu de cunoştinţe.

Leadership-ul şi managementul eficient sunt esenţiale pentru realizarea varietăţii de obiective stabilite pentru instituţiile de învăţământ de factorii de decizie, în special de cei care asigură finanţarea. Într-o economie tot mai globalizată, o forţă de muncă educată este vitală pentru menţinerea şi creşterea competitivităţii. Societatea se aşteaptă ca şcolile şi universităţile să pregătească oameni capabili să lucreze într-un mediu supus unor schimbări rapide. Profesorii, liderii şi managerii acestora sunt cei care trebuie să înalţe ştacheta standardelor educaţionale.

În acestă ordine de idei, avînd în vedere nevoia democratizării şi a modernizării educaţiei, valorificarea educaţiei în vederea progresului sociouman, se impun în mod imperios umanizarea şi umanitarizarea procesului de învăţămînt, adaptarea acestuia la nevoile, interesele şi particularităţile individuale ale persoanei, crearea unei comunităţi de învăţare bazate pe încredere, colaborare, susţinere, ceea ce ar asigura succesul, dezvoltarea elevului. În acest scop o importanţă deosebită are utilizarea tuturor metodelor de educaţie formală, neformală şi informală. Sub aspect managerial pedagogic se impune, în primul rînd, formarea de atitudini, capacităţi şi competenţe, necesare tinerilor pentru a racorda existenţa personală la dinamismul vieţii sociale actuale şi viitoare în interesul propriu şi al societăţii. Intelectualizarea personalităţii elevului însuşirea unui nou sistem de valori, ce asigură progresul sociouman, trebuie să-l ajute să se adapteze rapid la situaţiile noi, de schimbare.

Creşterea eficienţei şi calităţii activităţii colectivului pedagogic în noile condiţii depinde considerabil de nivelul de conducere a acestuia, de managementul aplicat, care nu rareori actualmente este în contradicţie cu exigenţele timpului. Însăşi schimbarea mediului în care funcţionează unitatea de învăţămînt, transformările de anvergură din şcoală – noile obiective educaţionale, noile programe şi manuale, tehnologii didactice, implicarea mai largă a comunităţii determină o nouă poziţie a directorului de şcoală în sistem. Aceasta solicită un alt conţinut şi un alt caracter al managementului educaţional în vederea formării unui sistem şcolar creator, captivant, atractiv, riguros şi / sau reviguros, care să pună accentul pe învăţarea continuă toată viaţa pentru a face faţă provocărilor timpului. În prezent un conducător de şcoală mai mult ca oricînd trebuie să poată crea o

cultură organizaţională puternică şi un climat favorabil activităţii colectivului şi fiecărui individ în parte, pentru stabilirea echilibrului uman, afirmarea libertăţii în educaţie prin armonizarea sarcinilor organizaţiei şi a relaţiilor umane. Ca garant al succesului individual şi organizaţional, conducătorul de şcoală trebuie să se angajeze într-o căutare continuă pentru a identifica şi a dezvolta posibilităţile de perfecţionare a unităţii de învăţământ prin intermediul cunoştinţelor, aptitudinilor şi competenţelor sale, prin modul său de gîndire şi de acţiune, orientate spre om, spre valorificarea şi dezvoltarea capacităţilor individuale, prin implicarea/atragerea actanţilor educaţionali în viaţa organizaţiei şcolare şi în cea socială. Noile finalităţi şi obiective educaţionale, precum şi noile orientări şi realităţi din societate implică *trecerea de la o conducere empirică, tradiţională la o conducere ştiinţifică cu toate caracteristicile sale.*

Definirea managementului în termenii performanţei a promovat teorii care se fundamentează, fie pe modelul trăsăturilor care tratau variabilele de personalitate într-o manieră atomistă, sugerînd că fiecare acţionează izolat, fie teorii care adoptă o abordare situaţională primară care nu recunoaşte valoarea diferenţelor interindividuale.

Managementul performanței reprezintă suma intervențiilor strategice care influențează pe termen lung activitatea organizației, ducînd la îmbunătățirea rezultatelor individuale și organizaționale, argumentîndu-se faptul că managementul performanței este centrat pe dezvoltare, este de natură transformatoare și cuprinde: definirea și comunicarea rolurilor, stabilirea indicilor și standardelor de performanță, asigurarea unui mediu propice reușitei, și presupune, cu obligativitate, focalizarea aprecierilor pe trei direcții distincte: (1) performanțe, (2) competențe,(3) carieră profesională.

Managementul performanţei se constituie ca un proces dinamic, evolutiv care îşi stabileşte punctul de plecare în identificarea *nevoilor de schimbare*, ceea ce impune o nouă paradigamă, paradigmă prospectivă ce presupune elaborări conştiente, anticipative şi participative, ţinînd cont de decalajul dintre schimbările lente la nivelul personalităţii şi cele rapide din societate. Încercarea managementului performanţei de a stabili identitatea unei persoane în acest univers al schimbării este în măsură a genera o autonomie funcţională, o conduită practică, intenţională şi originală pentru a realiza trecerea de la un tip de comportament la altul, mai eficient.

Un al doilea pas al managementului performanţei este reprezentat de *stabilirea obiectivelor* în termeni comportamentali care au la bază structuri specifice şi automatisme ale activităţii.

Baza operatorie a unei performanţe are caracteristici de polivalenţă, cuprinzînd, în sfera de capacităţi, abilităţi, scheme operaţionale, structuri acţionale, atitudini. Sintetic ele pot fi identificate in:

- capacităţi operatorii generale de a stabili coerenţa unor procese sau acţiuni specifice unei activităţi;

- capacitatea de a învăţa în vederea adaptării la variate schimbări în contextul desfăşurării activităţii;
- capacitatea psihosocială reprezentată de elemente operatorii afectiv şi aptitudinale ce facilitează stabilirea relaţiilor sociale specifice (cooperare, iniţiativă, asumarea responsabilităţilor, etc.);
- cunoaşterea şi evaluarea activităţii cu valenţele sale formative, ca sursă de satisfacţie şi valorificare a capacităţilor individuale;
- capacitatea de efort susţinut, eficient;
- capacitatea de autodepăşire, de formare continuă;
- capacitatea de anticipare, de autoprogramare, de proactivitate.

Cel de-al treilea pas este reprezentat de *selectarea metodelor de cultivare a comportamentului performant*, congruent cu obiectivele stabilite.

Pentru manageri de toate gradele formula succesului vizează produsul a trei factori definitorii:

S= A (abilităţi) x M (motivaţia) x O (oportunităţi în conducere).

În această perspectivă este important a examina *motivarea comportamentului în contextul competenţelor şi a performanţei.*

2.3. Motivarea în creşterea performanţelor umane

Motivaţia reprezintă o puternică forţă de a influenţa comportamentul oamenilor în organizaţii în scopul creşterii randamentului sau a performanţelor muncii. Relaţia motivaţie-performanţă este susţinută de teoria lui K. Lewin, privind premiza că oamenii sunt motivaţi în funcţie de intensitatea dorinţei de a obţine performanţe.

Efectele motivării sunt condiţionate de tipul de management aplicat, de alte variabile organizaţionale şi individuale. Omul lumii moderne, menţionează M. Zlate, este un om organizaţional, de regulă fiecare om face parte dintr-un grup de oameni sau organizaţie.

După cum am mai menţionat, cei mai mulţi autori în domeniul vizat (Campbell, Mc. Cloy, Oppler, Sager, Roe, M. Zlate) sunt de acord că, în conceptualizarea performanţei, trebuie diferenţiate aspectele acţionale (comportamentale) de cele finale (rezultate obţinute), primele referindu-se la ceea ce individul face în situaţia de muncă, iar ultimele – la consecinţele comportamentului individului [apud, Zlate, 46, p. 160]. Unul din corifeii acestui domeniu de cunoaştere, Campbell, precizează că ,,*performanţa este ceea ce organizaţia angajează pe un individ să facă şi acesta face bine"* [ibidem, p. 160].

Competenţa plasează performanţa pe fundalul conduitei şi al organizaţiei. Performanţa depinde de efort. Efortul angajatului este determinat de doi factori primari:

valoarea pe care o au pentru individ recompensele pentru munca sa şi măsura în care persoana crede că efortul său va duce la obţinerea acestor recompense. Cu alte cuvinte, oamenii trebuie să considere ca valoroase recompensele pe care le pot obţine şi să fie convinşi că vor obţine aceste recompense ori de cîte ori vor face efortul respectiv. Cu toate acestea, efortul poate avea sau nu ca efect performanţa în muncă. Pe lîngă efort, performanţa mai depinde de doi factori importanţi: (a) nivelul abilităţilor pe care le are deţinătorul postului şi (b) claritatea rolului sau, în ce măsură acesta înţelege în ce constă funcţia lui. Astfel, o persoană ar putea fi puternic motivată (ar depune mult efort), dar rezultatul acestui efort nu va fi ceea ce se consideră performanţă, dacă persoana nu are calităţile cerute de post sau nu înţelege bine modul în care să-şi direcţioneze efortul. E de remarcat că, toate aceste trei unităţi componente sînt necesare. Dacă din unităţile componente ca efort, nivelul abilităţilor, claritate rolului, cel puţin una lipseşte, nu se poate obţine performanţa. Performanţa şi satisfacţia muncii pot sau nu să se condiţioneze reciproc, recompensele potenţiale pentru performanţă fiind de două feluri: intrinseci şi extrinseci. Recompensele intrinseci pot fi mai strîns legate de realizarea performanţei, deoarece rezultă din activitatea în sine, în timp ce recompensele extrinseci depind de surse exterioare (atît aprecierea performanţei, cît şi administrarea recompenselor) [2, 17, 46].

Nivelul performanţei pe care o persoană crede că a realizat-o va influenţa nivelul recompensei pe care această persoană o va considera echitabilă. Satisfacţia a fost definită în cercetările lui Porter şi Lawler ca fiind „măsura în care recompensele ating sau depăşesc nivelul considerat echitabil" [apud 2].

În contextul examinat prezintă interes deosebit *motivarea schimbării și în special,* analiza resurse-nevoi din perspectiva motivării schimbării. Analiza resurse-nevoi este deosebit de importantă din două considerente: 1) *pentru a servi efectiv proiectării şi 2) motivarea acţiunilor.* Din această perspectivă necesitatea analizei nevoilor este impusă pentru a stabili o ierarhie sau o ordine de prioritate a nevoilor, care să ţină seama atît de caracteristicile nevoilor (intensitate, amploare, urgenţă, importanţă), cît şi de volumul şi configuraţia resurselor disponibile. Analiza nevoilor este baza de plecare în alegerea sau stabilirea scopului care va ghida acţiunea, în definirea misiunii organizaţiei şi în dimensionarea resurselor ce vor fi alocate. *Nevoile umane constituie mobilul activității*, concepute ca exigențe umane, individuale sau colective acestea trebuie satisfăcute în timp și spațiu, cu bunuri, pentru a asigura desfășurarea normală a vieții și activității oamenilor, transformîndu-se în interese economice, educative care pot fi: personale, de grup, generale, private, publice, curente, de perspectivă, regionale, naționale etc . *Factorii care determină nivelul satisfacerii nevoilor* umane constituie: *nivelul de dezvoltare a țării, mărimea veniturilor, nivelul de cultură al oamenilor, perioada de timp analizată*.

Un mod mai simplu şi mai pragmatic de definire a nevoilor este oferit de aşa-numitul *model al descrepanţei* (Discrepancy Model) propus de R.A Kaufman(1972) care

defineşte nevoia drept rezultat al discrepanţei (decalajului sau distanţe) dintre o situaţie dorită şi situaţia actuală, care schematic se prezintă astfel: **Situaţia dorită-Situaţia actuală=Nevoie.** În practică se folosesc şi alte strategii/modele de analiză, precum *modelul de analiză a relaţiei scopuri-nevoi, modelul derivării obiectivelor în funcţie de nevoi, modelul centrat pe ieşiri (piaţa calificărilor), modelul centrat pe analiza de competenţe*. Indifirent de modul de analiză a nevoilor, metodele sau procedeele utilizate, este esenţială păstrarea echilibrului optim între *nevoile sistemice şi cele individuale*.

Nevoile identificate pot fi extrem de diverse, o enumerare exhaustivă fiind imposibilă, dar în funcţie de natura lor, de modul de manifestare,de modul în care pot fi influenţate şi de efectele motivaţionale pe care le generează, nevoile fiecărui salariatse pot delimita în trei categorii:**nevoi economice; nevoi cognitive şi nevoi afective** [42 p. 299-300]. Analiza resurse-nevoi are o semnificaţie aparte în contextul schimbărilor sociale şi ale organizaţei, care implică şi schimbări individuale, o motivare specifică a resurselor umane. Acestea pot fi argumentate prin:

- schimbarea paradigmei economice, de producţie în spaţiul românesc prin trecerea de la modul planificat al economiei la economia de piaţă, care radical a produs o schimbare în perceperea şi funcţionarea strategică a organizaţiilor de producţie şi servicii;
- democratizarea vieţii sociale, care a devenit factorul principal ce impune fundamentarea proiectării producţiei şi acţiunii manageriale pe analiza reală a nevoilor organizaţiei şi a angajaţilor;
- schimbarea de fond a concepţiei, a „filosofiei" şi în cele din urmă a mentalităţii de dezvoltare socială şi a organizaţiilor, a viziunii despre Om ca valoare supremă, fapt, care a determinat mai mult respect faţă de realitatea socială, faţă de macanismele vieţii reale, faţă de grupele şi indivizii (văzuţi ca personalităţi) cărora sistemul , organizaţia le sînt destinate.

Noile orientări şi realităţi ale vieţii moderne provoacă adesea incertitudine, situaţie care implică şi schimbarea sistemului motivaţional, implicînd *schimbarea structurii organizatorice, schimbarea culturii organizaţionale* etc. pentru evitarea scăderii performanţelor angajaţilor [apud 2]. În opinia lui C. Rusu, menţinerea motivaţiei angajaţilor unei organizaţii care trece printr-un proces de schimbare reprezintă o sarcină extrem de provocatoare pentru orice campion al schimbării, deoarece scimbarea poate să apară ameninţătoare şi oamenii acţionează diferit. Motivarea schimbării, continuă autorul, presupune o bună cooperare între părţile implicate, un anumit climat organizaţinal şi un sistem de comunicare adecvat, participarea angajaţilor la deciziile de schimbare, sistemul informaţional şi de recompense corespunzător.În context se remarcă că sistemul de comunicare şi sistemul motivaţional sînt componentele de importanţă majoră în producerea scimbării, înlăturării tensiunilor, conflictelor. Diagnoza forţelor *pro şi contra schimbare*

asigură informaţiile necesare identificării gradului de motivare a angajaţilor [ibidem]. **Factorul-cheie al schimbării este schimbarea comportamentului**, menţionează C. Rusu, modelarea căreia conţine principalele elemente:

A. Organizaţionale –*sistemul de valori, politici şi strategii, structura organizatorică, sistemul* şi subsistemele organizaţionale, tehnologiile organizaţiei.

B. Individuale-*roluri şi responsabilităţi, credinţe şi atitudini, abilităţi* [ibidem, p. 320-322]. Schimbarea necesită cunoaştere şi motivare performantă.

La nivel organizaţional schimbarea se petrece doar în cazul când sînt următoarele componente : **viziune + scopuri,obiective + motivare + resurse + plan de acţiune = Schimbare.** În lipsa uneia dintre componente schimbarea riscă să nu aibă loc. *Schimbarea individuală* necesită motivare cognitivă şi afectivă, managerii apelînd la întreaga paletă de motivaţii atît formale, cît şi informale, economice şi moral-spirituale, specific fiind faptul că utilizarea acestor motivaţii este centrată pe dezvoltarea şi folosirea capacităţii intelectuale a salariaţilor, subordonată derulării proceselor de muncă şi îndeplinirii obiectivelor din cadrul organizaţiei.

Performanţa cadrelor didactice este influenţată de o serie de factori, cei interni având o semnificaţie deosebită deoarece aceştia conferă valoare comportamentului şi îl determină să acţioneze într-un sens sau altul pentru obţinerea rezultatelor proiectate. Dintr-o asemenea perspectivă, R.Dennis Middlemist, M.Hitt (1988) apreciază că performanţa este o funcţie a nivelurilor de abilitate şi de motivare:

$$P = f(\text{abilitate} \times \text{motivare})$$

Devine convingătoare şi expresivă definiţia elaborată de M. Golu (2002) asupra motivaţiei ca reprezentând *modelul subiectiv al cauzalităţii obiective, cauzalitate reprodusă psihic, acumulată în timp, transformată şi transferată prin învăţare în achiziţie internă a persoanei*[10].

Motivaţia performanţei este considerată a fi cea mai importantă sursă a variantei performanţei profesionale (Atkinson,1978) [24] alături de pregătirea de specialitate şi deprinderile practice, cultivarea acesteia constituindu-se ca unul din principalele principii manageriale.

Teoreticieni reputaţi - McClelland, Atkinson, Heckhausen (Heckhausen, 1989) consideră motivaţia performanţei ca o tendinţă rezultantă a unui conflict emoţional între un set de tendinţe fundamentale care exprimă apropierea - *Speranţa de succes* şi evitarea- *Frica de insucces.*

În context, corelarea performanței motivației cu schimbarea ne reprezintă 4 situații posibile în orice organizație - figura 2.2:

- indivizi și echipe care sînt deosebit de performanți și dornici să progreseze;
- indivizi performanți, mulțumiți cu ei înșiși și fără ambiția de a progresa;

- indivizi neperformanți care învață și sînt dornici să învețe;
- indivizi neperformanți care nu sînt dornici nici să învețe, nici să se schimbe.

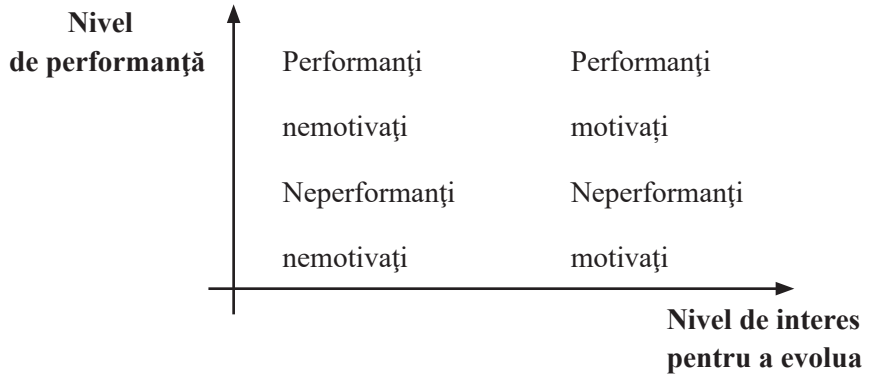


Figura 2.2. Corelararea performanţei/motivaţiei cu schimbarea [34, p. 325]

Studiile în domeniu (O. Nicolăescu, I. Verboncu...) au permis *identificarea factorilor sau variabilelor motivaţionale la nivelul unei organizaţii*, grupaţi în **trei categorii**: *variabile individuale, variabile organizaţionale, variabile contextuale* – figura 2.3.

Figura 2.3. Variabilele motivaționale [I. Verboncu, și O. Nicolăescu, 42]

Autorii remarcă că în orice proces de motivare a resurselor umane în cadrul unei organizaţii nu trebuie să diminueze conştientizarea rolului central pe care salariatul îl are prin exercitarea motivării. Variabilele organizaţionale şi contextuale se reflectă în bună măsură în parametri variabilelor individuale şi îndeosebi în variaţia lor în timp [42, p. 299]. În perspectiva funcţionalităţii motivaţiei primează recunoaşterea importanţei *nevoilor economice*, care se satisfac de către alte persoane prin furnizarea de elemente economico-materiale ce se adresează simţurilor şi aşteptîrilor „pecuniare" ale fiecărei persoane, *nevoilor cognitive*, care se referă la dorinţa şi capacitatea individului de a realiza anumite lucrări care depind de competenţele sale, necesare şi dobîndite prin învăţare,

nevoile afective, care au în vedere relaţiile şi starea de spirit, capacitatea de descoperire a percepţiilor şi sentimentelor altora, dar şi setul de aşteptări de natură motivaţională.

Aspiraţiile, menţionează cercetătorii consacraţi O. Nicolăescu şi I. Verboncu,sînt aspiraţii „ajustate" în funcţia de condiţiile organizaţionale, contextual-naţionale şi internaţionale implicate [ibidem, p. 300]. Armonizarea aspiraţiilor şi aşteptărilor individuale cu scopurile, obiectivele, sarcinile şi alte elemente organizaţionale pe de o parte, eforturi şi decizii , acţiuni şi comortamente personale pe de altă parte este esenţială pentru obţinerea performanţei individuale şi organizaţionale. Ansamblul necesităţilor, aşteptărilor, atitudinilor, eforturilor, deciziilor, acţiunilor şi compartamentelor salariaţilor, corelate cu performanţele individuale şi organizaţionale şi cu motivaţiile utilizate, structurate şi particularizate sub influenţa variabileleor individuale, organizaţionale şi contextuale implicate reprezintă ciclul motivaţional-figura 2.4. [ibidem p. 301].

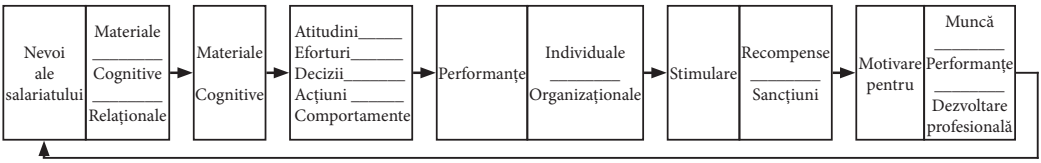


Figura 2.4. Ciclul motivaţional [I. Verboncu și O. Nicolăescu, 42]

În contextul examinat este importantă folosirea eficace a motivaţiilor salariaţilor organizaţiei (figura 2.5) de către manageri care solicit pregătire profesională respectivă la nivel de leadership care manifestă prin trei caracteristici distincte: *viziunea/direcţia dezvoltării, motivaţia personalului şi reprezentarea organizaţiei căruia îi sînt proprii.*

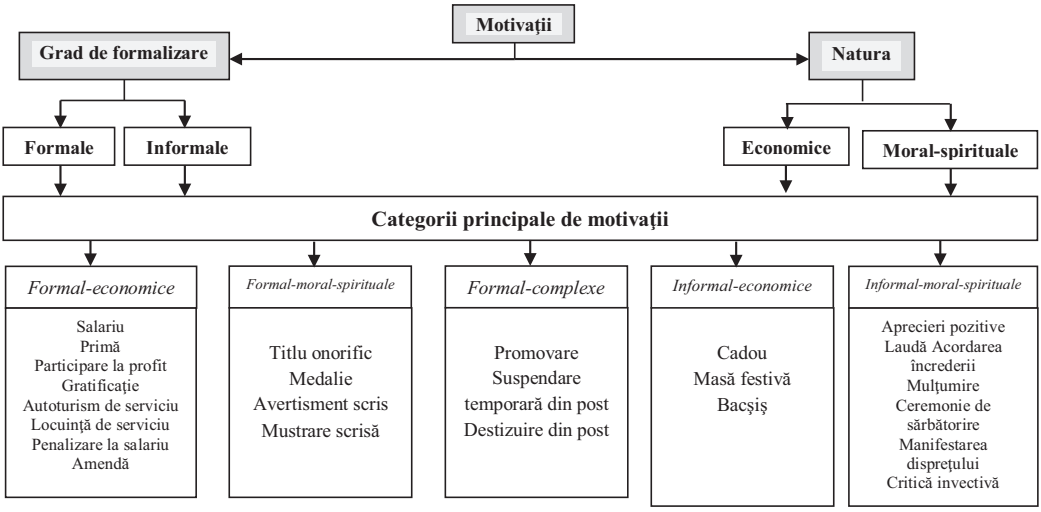


Figura 2.5. Categorii principale de motivații [42]

Dupa opinia lui R. Mucchielli, în personalitate se pot identifica cîteva zone semnificative pentru procesul de formare, dezvoltare, schimbare a sistemului de motivaţii, atitudini şi valori:

- *zona A*, caracterizată de un ridicat indice de centralitate formînd un sistem organizat care funcţionează ca un filtru pentru noile informaţii, opinii, idei, etc.;
- *zona B*, numită *zona de acceptare a faptelor şi influenţelor* care au cea mai mare şansă de a fi asimilate;
- *zona C*, numită *zona de respingere*, care, în mod necesar, ar trebui redusă cît mai mult (figura 2.6).

În conformitate cu opinia lui R. Mucchielli, pentru formarea şi, mai ales, pentru schimbarea sistemului de motivaţii, atitudine şi valori se parcurg faze distincte, prin conţinut şi mecanisme:

- *faza de punere a problemei*, în care dominante sunt operaţiile de analiză, confirmare, căutare de noi informaţii, de noi semnificaţii,
- *faza de elaborare de noi atitudini;*
- *faza de sistematizare a noilor atitudini*, caracterizată prin stabilirea noilor valori, prin stabilizarea unui nou sistem performanţial.

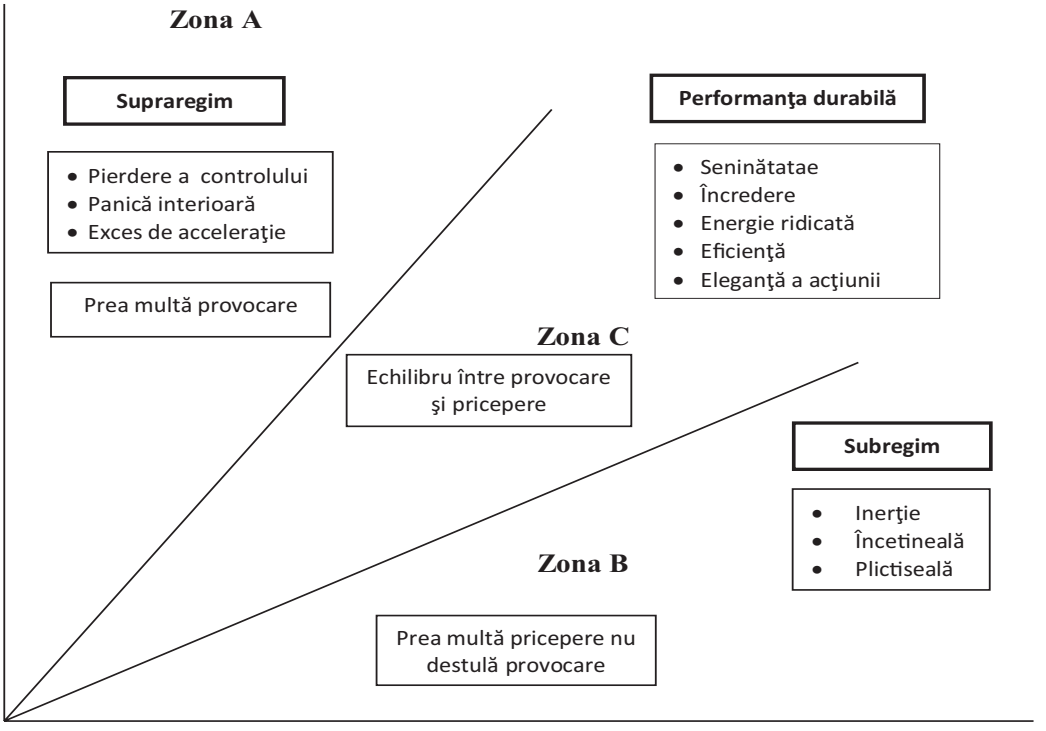


Figura 2.6. Managementul intuitiv [27, p. 136]

În vederea formării acestui sistem performanţial, autorii ne ofera mai multe modele praxiologice şi epistemologice:

- *Modelul coerenţei interne a sistemului*, dezvoltat de G. Osgood, G. Suci, P. Dannembaum, U.G. Foa ş.a. (I. Neacşu, 1990) are la bază principiul conform caruia o influenţare în mai multe puncte izolate, fără efecte imediate asupra sistemului, provoacă treptat, prin efecte cumulative, o restructurare în jurul noilor poli ai coerenţei, configurîndu-se o nouă structură;
- *Modelul balanţei*, propus de Heider, Rosenberg şi Apelson (I. Neacşu, 1990) avansează principiul conform caruia atitudinea reprezintă un echilibru (mai mult sau mai puţin stabilizat) între sisteme de influenţă şi factori ce acţionează prin presiune externă şi presiune internă;
- *Modelul reducerii disonanţei*, propus de L. Festinger (I. Neacşu, 1990) se intemeiază pe principiul conform caruia existenţa unei disonanţe cognitive (conflict, confruntare, nepotrivire) întreţine o stare tensională care se poate diminua în funcţie de rezistenţa şi stabilitatea subiectului la şi faţă de factorii de influenţă.
- Acestor modele teoretice li se pot alătura o serie de tehnici de intervenţie în masură să genereze comportamentele performanţiale:
- *Tehnica dezvoltării unei noi structuri atitudinale*, bazată pe formarea unei noi orientări valorice a subiectului (permanente, generale, interioare, centrale, înalte);
- *Tehnica mobilizării energiei sistemului afectiv motivaţional*, avînd în subordine tehnica de compensare a satisfacţiilor care permite subiecţilor să-şi utilizeze energia spre realizarea unor scopuri comune;
- *Tehnica restructurării sistemului de comunicare în interiorul grupului* prin creşterea comunicării cu sinele şi ameliorarea interrelaţiilor şi comunicării interpersonale.

Evocând cercetări realizate de Campbell, Dunnette, Lawler si Weik (1970), autorul H. Pitariu (1994) dezvoltă ideea eficienței managerului, în sensul ca *persoana* cu structura sa de personalitate și experiența profesională specifică reprezintă numai o verigă a succesului, fiind necesar a se adauga *mecanismele procesuale* si, apoi, *produsul* (figura 2.7).

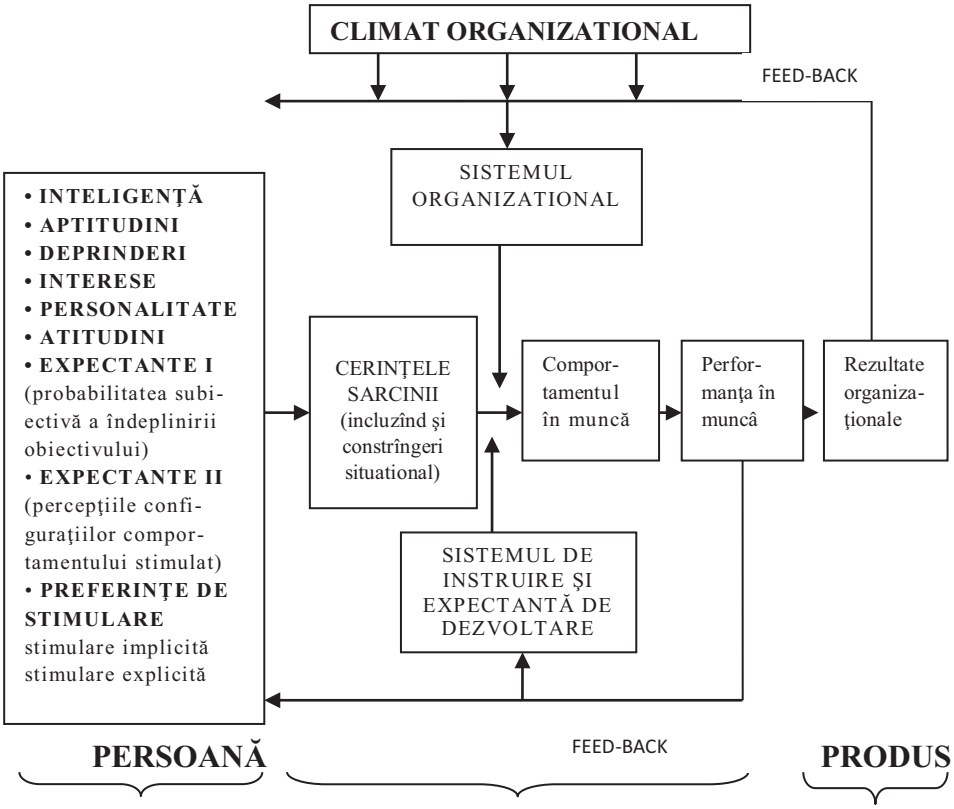


Figura 2.7. Modelul euristic al elementelor determinante ale stilului de conducere eficient [Campbell, 52]

Mecanismele procesuale conduc catre abordarea unor strategii comportamentale specifice in raport cu modul in care anumite calități individuale sunt valorificate in diferite contexte situaționale (planificare, organizare, urmarirea obiectivelor, luarea deciziilor, asumarea responsabilităților, cooperarea, etc).

Produsul are ca indicatori de baza, potrivit concepției lui Campbell (1970): eficiența organizațională, inalta productivitate, profit maxim.

Performanța in muncă este, in același timp, determinată si de o serie de *variabile situaționale* si / sau *climat organizational*.

Se poate sesiza ca aprecierea performanței este o reprezentantă complexă, multideterminată și multidimensională, prin abordarea dinamica a personaliăttii si a activității; modelul opereaza cu doua categorii de feedback: unul care vizează in mod nemijlocit factorul experențial, de competență achizitionată, specificitatea sarcinilor de munca si elementele formative ale personalității; cel de-al doilea feedback, incheiat la nivelul produsului muncii are un caracter orientat, preponderent , spre particularitățile individuale (aptitudini, trasături de personalitate, motivație).

Baza operatorie a unei performanțe are caracteristici de polivalență, cuprinzând, în sfera de capacități, abilități, scheme operaționale, structuri acționale, atitudini. Sintetic ele pot fi identificate în: capacități operatorii generale de a stabili coerența unor procese sau acțiuni specifice unei activități; capacitatea de a invăța în vederea adaptării la variate schimbări in contextul desfasurarii activității; capacitatea psihosociala reprezentată de elemente operatorii afectiv și aptitudinnale ce faciliteaza stabilirea relațiilor sociale specifice (cooperare, inițiativa, asumarea responsabilităților, etc.); cunoastera și evaluarea activității cu valențele sale formative, ca sursă de satsfacție și valorificare a capacităților individuale; capacitatea de efort susținut, eficient; capacitatea de autodepășire, de formare continuă; capacitatea de anticipare, de autoprogramare, de proactivitate.

Concepţia asupra motivaţiei performanţei este îmbogăţită de orientările cognitiviste social-psihologice (Kuhl,1983, Weiner,1985) cu un set de variabile precum *Concepţia despre Sine, Imaginea de Sine, Atribuţiile* referitoare la rezultatele propriilor acţiuni. Acestea sînt semnificative în abordarea performanței școlare.

2.6. Performanța școlară

Performanța școlară este o problematică-cheie intens studiată, abordată, îndeosebi în ultimele decenii. Cercetările în acest domeniu au reliefat contribuţiile teoretice de actualitate în domeniul motivaţiei şi ecologiei dezvoltării: (1) *teoria lipsei de speranţă* (Au, Watkins, Hattie şi Alexander, 2009) şi (2) *modelul bioecologic al dezvoltării umane* (Bronfenbrenner şi Morris, 2007). Cercetătorii Loredana Ruxandra Gherasim și Simona Butnaru de la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași în volumul „Performanța școlară” menționează că *teoria lipsei de speranţă* prezumă rolul de mediator al expectanţelor neajutorării în relaţia dintre anumiţi factori de risc (rezultate anterioare slabe, stil atributiv, teorii implicite ale inteligenţei, autoeficienţă, stimă de sine, valoarea atribuită rezultatelor şcolare, strategii de învăţare aplicate şi mediul de învăţare) şi deficienţele în adaptarea şcolară exprimate prin rezultate şcolare slabe, stima de sine scăzută, strategiile de învăţare ineficiente [10, p. 16-17].

Teoria lipsei de speranţă învăţată, menționează autorii, își are originea în teoria originală a neajutorării învăţată şi în reformulările ulterioare ale acesteia. Teoria originală a neajutorării învăţate (Seligman, 1975) susţine că pasivitatea unei persoane şi incontrolabilitatea rezultatelor negative se învaţă prin experienţe prelungite, repetate de eşec, în care persoana a încercat să îşi exercite controlul [ibidem, p. 24-25]. Reformulările teoriei dezvoltate ulterior (Abramson şi alţii, 1978; Peterson şi Seligman, 1984) au avut ca predicţie centrală faptul că persoanele care au un stil atributiv depresiv au tendinţa de a dezvolta depresie atunci când se confruntă cu evenimente negative. De exemplu, dacă un elev crede că nu are capacitatea de a schimba ceva atunci când se confruntă cu provocări dificile, acesta va avea tendinţa de a nu mai investi efort, de a nu se mai implica în rezolvarea sarcinilor şi de a fi mai deprimat. Conform teoriei, expectanţa lipsei

controlului este critică în medierea cognitivă a fenomenului şi este responsabilă pentru apariţia deficitelor specifice neajutorării. Seligman (1975) defineşte efectele neajutorării învăţate ca modificări ale comportamentelor ce reflectă dificultăţi motivaţionale (pasivitate şi reducerea persistenţei în sarcini), cognitive (incapacitatea de a percepe oportunitatea controlului rezultatelor) şi emoţionale (tristeţe, anxietate şi ostilitate) în realizarea unor sarcini potenţial controlabile - figura 2.8 [ibidem, p. 25].

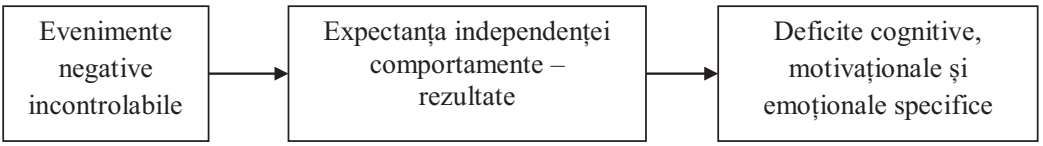


Figura 2.8. Teoria iniţială a neajutorării învăţate [Seligman, apud 10]

Abramson şi alţii (1989) propun un lanţ cauzal pentru explicarea apariţiei depresiei, care conţine o serie de cauze distale şi proximale ce culminează cu apariţia deficitelor specifice depresiei lipsei de speranţă - figura 2.9.

Conform teoriei, lipsa de speranţă reprezintă expectanţa că în viitor nu vor apărea rezultatele dorite sau că vor apărea rezultate negative, că nici un răspuns din repertoriul propriu nu poate influenţa probabilitatea de apariţie a acestora. Lipsa speranţei conţine două elemente esenţiale: expectanţa apariţiei unor rezultate negative şi expectanţa neajutorării cu privire la schimbarea probabilităţii de apariţie a acestor rezultate [10, p. 31-32].

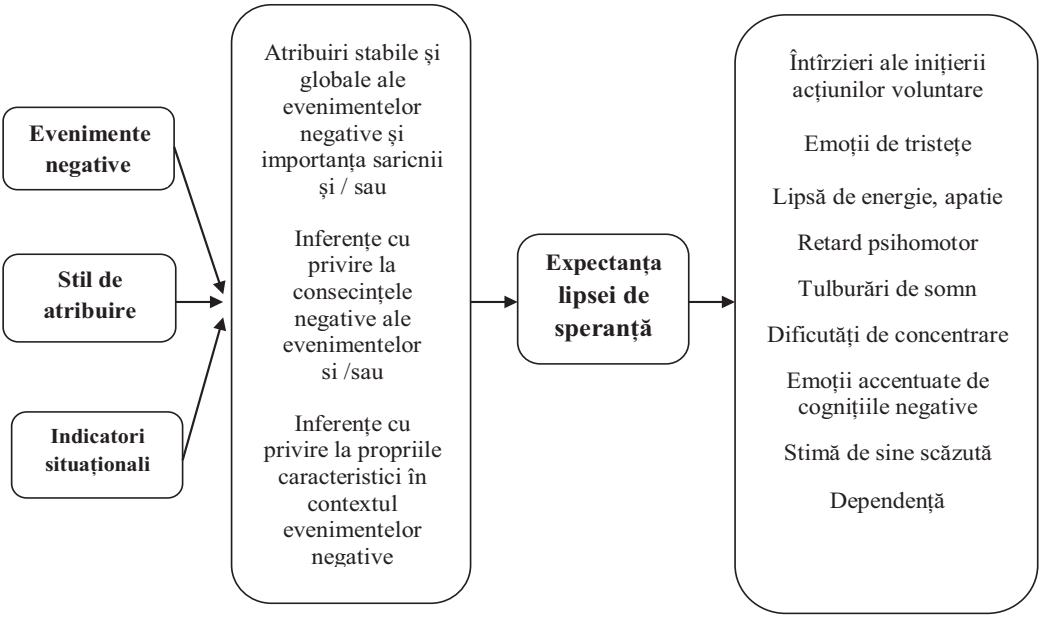


Figura 2.9. Teoria lipsei de speranţă învăţată pentru explicarea stării afective [Abramson, apud 10]

Expectanţa lipsei de speranţă apare cu o mai mare probabilitate atunci când evenimentele considerate importante sunt atribuite unor cauze stabile şi globale. Abramson şi alţii (1989) au considerat că doar atribuirile stabile şi globale ale evenimentelor negative, opuse atribuirilor instabile şi specifice, contribuie la generalizarea expectanţei lipsei de speranţă. Inferenţele cu privire la cauzele evenimentelor depind de informaţiile situaţionale, oamenii având tendinţa de a atribui cauzele evenimentelor unor factori cu care acestea covariază. Din această perspectivă, teoria susţine că oamenii fac mai multe atribuiri stabile şi globale ale evenimentelor (de exemplu, obţinerea unei note mici la un examen) atunci când sunt confruntaţi cu informaţii situaţionale care pot sugera un consens ridicat (de exemplu, de obicei se pică la acel examen). Prin cercetări experimentale s-a dovedit că stilul atributiv optimist poate fi un factor de protecţie care ar putea reduce vulnerabilitatea elevilor la depresie, indiferent de numărul de evenimente negative de viaţă pe care aceştia le experimentează.

Au, Watkins, Hattie şi Alexander (2009) au propus un model al lipsei de speranţă învăţată care explică relaţiile dintre factorii de risc, cogniţiile lipsei de speranţă şi comportamentele determinate de acestea în context şcolar. Acest model al învăţării lipsei de speranţă pentru explicarea rezultatelor şcolare încearcă să explice procesul prin care apar deficitele şcolare la nivel cognitiv, motivaţional, afectiv şi al stimei de sine - figura 2.10 [ibidem, p. 36].

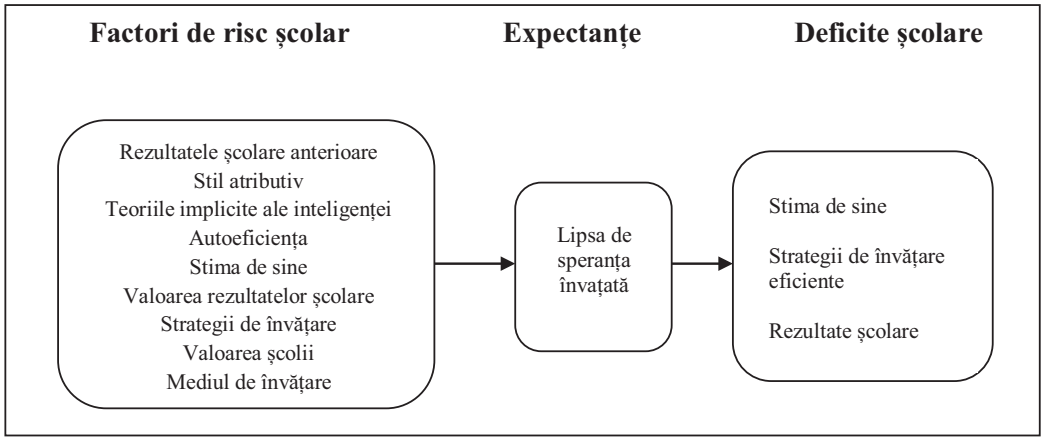


Figura 2.10. Modelul lipsei de speranţă învăţată pentru explicarea rezultatelor şcolare (Au şi alţii, apud 10]

Modelul propus porneşte de la varianta revizuită a neajutorării învăţate (Abramson şi alţii, 1978), care a identificat iniţial doi factori de risc ai rezultatelor şcolare : eşecurile anterioare şi stilul atributiv. Pe lângă aceşti doi factori, Au şi alţii (2009) propun includerea autoeficienţei (Bandura, 1986, 1989) şi a credinţelor cu privire la inteligenţă (Dweck, 1986, 2000; Dweck şi Leggett, 1988; Nicholls, 1990) ca factori de risc ai rezultatelor

şcolare. Aceste concepte ocupă un loc important într-o serie de modele teoretice care explică motivaţia pentru învăţare, cum ar fi teoria atribuirii (Weiner, 1986, 1992) şi teoria expectanţă-valoare (Eccles şi alţii, 1983; Wigfield, 1994). Alături de aceste concepte, autorii au mai inclus în model şi alţi factori motivaţionali importanţi, şi anume strategiile de învăţare, perceperea competenţei şi valoarea atribuită rezultatelor.

Au şi alţii (2009) susţin că intervenţia cu scopul modificării stilului de atribuire sau intervenţia de reatribuire (*reattribution*) poate avea succes în ameliorarea efectelor provocate de expectanţa lipsei de speranţă învăţată. Intervenţia pentru învăţarea reatribuirii ar putea transforma credinţa că inteligenţa este o entitate fixă în credinţa că inteligenţa este modelabilă, ar putea reduce provocările nepotrivit de mari şi competitivitatea cu colegii. Cu alte cuvinte, autorii modelului susţin că reatribuirea implică îmbinarea convingerilor cu privire la modul în care elevul îşi poate exercita controlul asupra activităţii şcolare cu atribuirile făcute de acesta cu privire la aceste activităţi. Deşi cele mai multe studii empirice s-au concentrat mai mult asupra neajutorării învăţate (Hattie, 2009), există totuşi şi dovezi că elevii cu dificultăţi de învăţare anticipă faptul că nu pot obţine un rezultat pozitiv prin propriile eforturi, fac mai multe atribuiri stabile şi globale, raportează un nivel mai ridicat al eşecului şcolar şi, în consecinţă, experimentează un nivel mai ridicat al lipsei de speranţă (Au, 1995; Valas, 2001).] [ibidem, p. 38-40].

Autorii susţin că modelul poate fi relevant mai ales pentru elevii care au fost expuşi eşecului pe termen lung, care au profesori cu expectanţe scăzute faţă de succesul elevilor sau profesori care au teorii deficitare cu privire la cauzele pentru care unii elevi nu pot învăţa.

În sistemul de învăţământ actual există un număr mare de adolescenţi care se luptă de mult timp şi din greu cu dificultăţi semnificative şi continue. Pentru aceştia eşecul este un eveniment obişnuit. Autorii consideră că modelul lipsei de speranţă învăţată poate fi un mecanism valoros pentru înţelegerea condiţiilor în care pot să apară resemnarea adolescenţilor şi retragerea academică a acestora, dar şi a consecinţelor pe care aceste experienţe negative şi dureroase le pot avea asupra motivaţiei şi conceptului de sine ale elevilor.

Cercetările au determinat atît *factorii individuali - eşecurile şcolare anterioare, valoarea rezultatelor, strategiile de învăţare, stima de sine, teorii implicite ale inteligenţei, autoeficienţa şi stilul atributiv, cît* şi cei contextuali propuşi în modelul lipsei de speranţă, cu scopul de a explica rezultatele şcolare (Au şi alţii, 2009) ca precursori ai lipsei de speranţă învăţată [ibidem, p. 40-55].

Printre determinanţi individuali ai performanţei şcolare se menţionează atribuirea cauzelor evenimentelor, atribuirile se referă la modul în care elevii interpretează rezultatele şcolare obţinute (Weiner, 1985, 2010). Atribuirile explică cauzele pe care elevii le consideră responsabile pentru propriul succes sau eşec, dar şi efectele pe care aceste atribuiri le au asupra expectanţelor succesului viitor, a reacţiilor emoţionale, a

persistenţei şi a implicării în acţiunile viitoare. Atribuirile pe care le fac elevii reflectă atât istoria şi motivele personale, cât şi normele sociale şi, la rândul lor, sunt factori-cheie ai angajării în comportamentele ulterioare.

Stilul de atribuire, cnform *teoriilor neajutorării şi lipsei de speranţă învăţată* este definit ca variabilă cognitivă de personalitate, reprezintă un factor de risc în apariţia depresiei. De asemenea se înscriu în lista factorilor respectivi *diferenţele de gen, atribuirea efortului, valoarea rezultatelor,* care se referă la scopurile specifice pentru care elevii se angajează în activităţile de învăţare, precum şi la importanţa rezolvării cu succes a sarcinilor *strategiile de învăţare*-modalităţile de autoreglare a învăţării şcolare, *stima de sine și* în sfîrșit *credințele cu privire la inteligență*, care au consecinţe motivaţionale şi pot influenţa succesul în învățare [ibidem, p. 62] .

(2)Modelul bioecologic al dezvoltării, menționează autorii lucrării nomnalizate, susţine efectul determinant al interacţiunilor sistematice, derulate în intervale mari de timp, între caracteristicile individuale şi caracteristicile mediului asupra dezvoltării individuale, inclusiv în perimetrul şcolar. Complementaritatea rolului celor două modele în explicarea rezultatelor învăţării constă în faptul că primul aduce o perspectivă detaliată asupra factorilor interni, motivaţionali, iar al doilea model exprimă importanţa suportului din mediul de dezvoltare şi a interacţiunilor dintre factorii interni şi de mediu.

Miza abordării ecologice a rezultatelor învăţării este de a identifica modalităţi de optimizare a dezvoltării acolo unde acţionează factori interni şi de mediu suportivi şi de ameliorare a dezvoltării prin măsuri compensatorii în cazul persoanelor expuse la factori de risc individuali şi/sau de mediu.

Modelul include în structura sa factori individuali, factori contextuali şi rezultate ale învăţării (performanţe şcolare şi stări afective). Factorii individuali, consideraţi în modelul lui Au şi alţii (2009) factori de risc, nu apar cu semnificaţia negativă, ci ca determinanţi interni ai performanţelor şcolare şi ai rezultatelor afective ale învăţării (cu efecte potenţiale atât pozitive, cât şi negative).

Bronfenbrenner a propus o teorie a sistemelor ecologice (1979) care aducea o nouă perspectivă asupra importanţei mediului pentru dezvoltare şi care a devenit un punct de referinţă în abordarea contextelor dezvoltării. Ulterior, autorul a atribuit teoriei însuşirea de bioecologică argumentând că factorul biologic influenţează procesele proximale, stabileşte limitele dezvoltării umane şi impune imperative privind condiţiile de mediu şi experienţele cerute pentru ca dezvoltarea să aibă loc (Bronfenbrenner şi Morris, 2007). Privită din perspectivă bioecologică, dezvoltarea are loc prin procese din ce în ce mai complexe de interacţiune reciprocă între o fiinţă biopsihosocială activă, în evoluţie şi persoane, obiecte şi simboluri din mediul său extern imediat (Bronfenbrenner şi Morris, 1998). Pentru ca procesele să fie eficiente trebuie să fie regulate şi să se desfăşoare pe perioade mari de timp. Conceptele ancoră ale acestei teorii sunt *persoană, proces, context*

şi timp, iar acestea sunt necesare în orice design de cercetare care se recomandă ca fiind de factură ecologică.

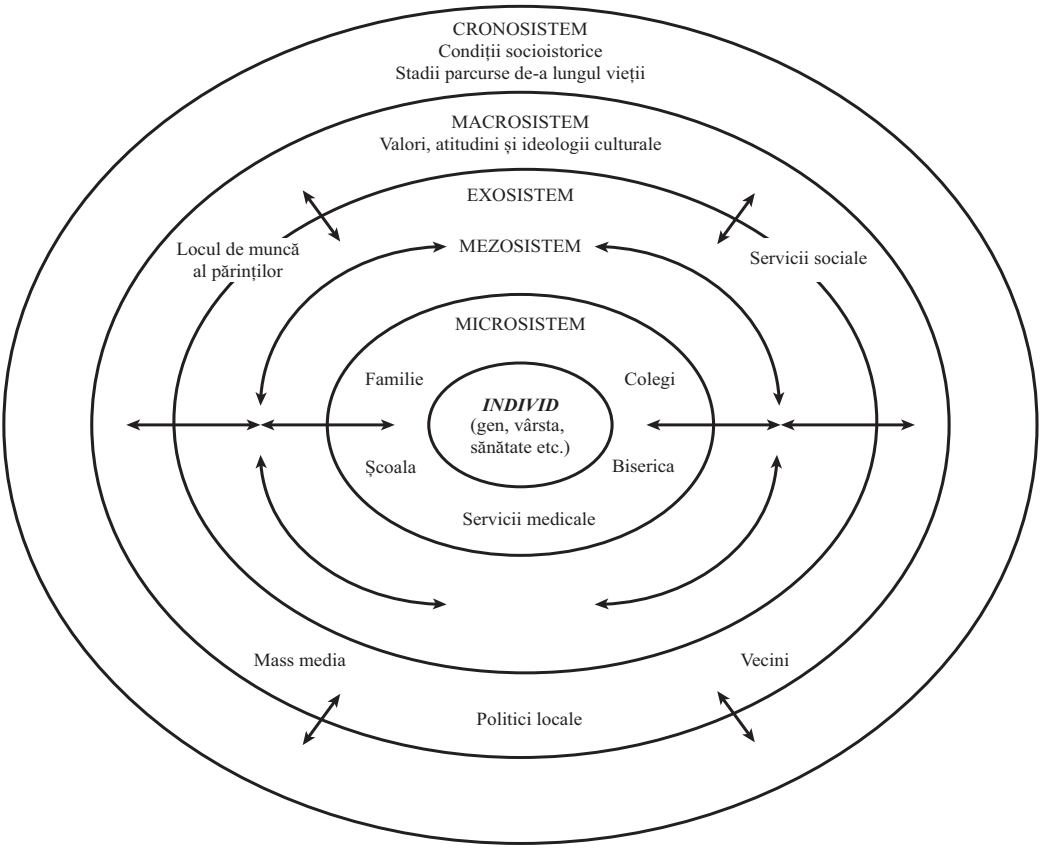


Figura 2.11. Modelul ecologic al dezvoltării umane [Bronfenbrenner, apud 10]

În teoria ecologică, contextul este conceput ca un set de structuri parţial suprapuse (Bronfenbrenner, 1979). Subsistemele mediului, aflate în relaţii de independenţă, sunt ierarhizate de la nivel micro la nivel macro. Modelul este reprezentat grafic printr-o serie de cercuri concentrice având în centru persoana, cu caracteristicile sale individuale – figura 2.11.

Timpul, cel de-al patrulea concept al teoriei sistemelor ecologice, joacă un rol esenţial în explicarea dezvoltării. În funcţie de întinderea şi de semnificaţia impactului evenimentelor cuprinse, timpul a fost clasificat în microtimp (durata unei activităţi sau interacţiuni specifice - de exemplu, timpul unei lecţii sau timpul petrecut vizionând o piesă de teatru), mezotimp (măsura în care anumite activităţi şi interacţiuni au loc cu o anumită consistenţă în mediul persoanei în dezvoltare - de exemplu, semestrul sau anul şcolar) şi macrotimp (timpul istoric, condiţiile şi evenimentele istorice care au loc pe parcursul vieţii şi influenţează dezvoltarea).

Studiile au evidenţiat că ceea ce contează mai mult pentru dezvoltarea copilului este ipostaza subiectivă a experienţei interacţiunii cu mediul, şi mai puţin caracteristicile mediului în sine (Bronfenbrenner şi Morris, 2007).

Bronfenbrenner şi Morris (2007) susţin că dezvoltarea conduce fie la dobândirea *competenţei* atunci când contextele de viaţă sunt caracterizate de stabilitate şi resurse suficiente, fie la instalarea unor *disfuncţii de dezvoltare* atunci când contextele sunt caracterizate prin dezorganizare şi insuficienţa resurselor. Disfuncţiile se referă la dificultăţi repetate ale persoanei de a-şi controla şi a-şi adapta comportamentul la variabilitatea situaţiilor. Cele mai frecvente probleme ale tinerilor, precum rezultatele şcolare slabe, consumul de alcool şi droguri, sexualitatea precoce sau violenţa în şcoli, au fost asociate cu dezorganizarea familiei şi cu incapacitatea sa de a-şi îndeplini funcţiile educative. Competenţa se referă la dobândirea şi dezvoltarea unor cunoştinţe şi abilităţi intelectuale, fizice şi socioemoţionale. Rezultatele şcolare sunt o măsură a competenţei dobândite prin dezvoltare, însă acestea depind nu doar de suportul părinţilor, ci şi de factori interni. Influenţa părinţilor, în sensul de a monitoriza activitatea de învăţare a copilului acasă, de a-l face să-şi dedice un anumit timp pentru învăţare, determină învăţarea să aibă loc într-o măsură oarecare, dar, pentru a se obţine rezultate şcolare superioare, este nevoie şi de motivaţie pentru învăţare din partea copilului, concentrarea atenţiei, cunoştinţe anterioare şi, în special, prelucrarea materialului care trebuie învăţat (Bronfenbrenner şi Morris, 2007).

Valorile şi credinţele culturale privind creşterea şi educaţia copiilor evoluează în timp, ceea ce se reflectă în diferenţe intergeneraţionale privind practicile de creştere a copiilor, relaţiile dintre adulţi şi copii şi standardele de evaluare a activităţii şi performanţelor copiilor (Bigner, 1989). Cu toate că schimbări importante de natură socio-economică afectează contextul familial al dezvoltării tinerilor, familia rămâne un factor extrem de important pentru dezvoltarea adolescenţilor sub aspectul identităţii, autonomiei, rezultatelor şcolare şi sănătăţii psihosociale.

Importanţa teoretică a modelului bioecologic provine din accentele puse pe aspectul evolutiv al dezvoltării, pe influenţele reciproce dintre persoană şi context pe parcursul dezvoltării şi pe influenţa asupra dezvoltării a interacţiunii dintre factorii individuali şi contextuali şi, de asemenea, dintre diferiţi factori contextuali.

Toate aceste modificări comportamentele sunt asociate unui declin la nivelul motivaţiei, angajării şi performanţelor şcolare ale elevilor (Eccles, 2005, 2011). În acest context, identificarea şi înţelegerea mecanismelor ce pot determina îmbunătăţirea performanţei şcolare prezintă un deosebit interes pentru cercetători şi educatori - profesori şi părinţi - figura 2.12.

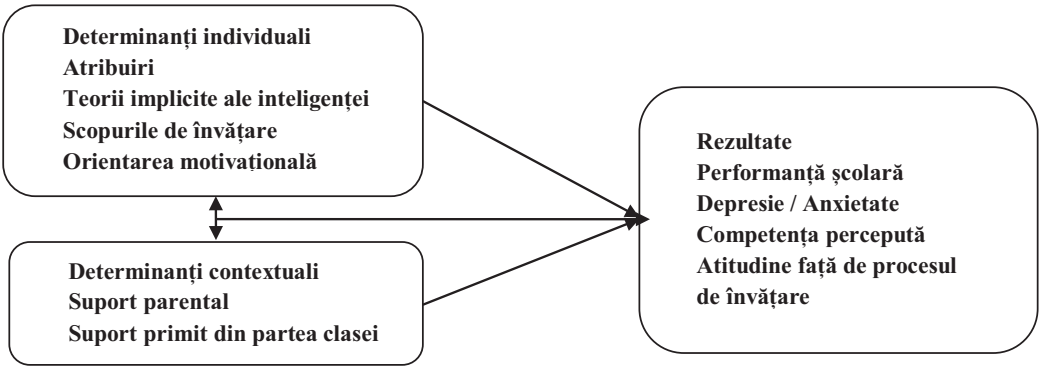


Figura 2.12. Perspectiva ecologică asupra determinanţilor rezultatelor învăţării [apud 10]

Cercetările efectuate de autorii lucrării au arătat că performanţele şcolare au fost influenţate de toate variabilele contextuale, dintre care unele au avut efecte pozitive, altele negative, iar o parte dintre efecte au fost moderate de gen. Performanţele şcolare au fost influenţate pozitiv de autonomia percepută în relaţiile cu părinţii, de suportul primit de la profesor (Gherasim, Butnaru, Boza şi alţii, 2011; Gherasim).

2.6. Autoevaluarea ca factor reglator în creșterea performanței

Printre temele cu o importanţă majoră, cu implicaţii deosebite asupra activităţii şcolare, asupra eficienţei procesului educaţional, asupra climatului educaţional, a motivaţiei elevilor pentru activitatea de învăţare se numără şi aceea a *autoevaluării* didactice. Integrată într-un context mai larg, acela al problematicii evaluării şcolare, *autoevaluarea* poate reprezenta o condiţie a realizării adecvate a actului evaluativ. Relaţia dintre cele două procese este una bivalentă. Autoevaluarea este invocată din ce în ce mai mult în ultimele două decenii din perspectiva reconsiderării activităţii evaluative şi a raporturilor sale cu strategiile de învăţare. Autoevaluarea oferă repere teoretice şi practice absolut necesare reglării şi ameliorării activităţii educative, consemnându-se în cadrul direcţiilor de reformă în învăţământ. Stimularea şi motivaţia elevilor în a recurge la autoevaluare reprezintă un imperativ al educaţiei.

Evaluarea şcolară modernă, în special, autoevaluarea, evocă schimbări în sistemul de obiective, în conţinuturile şi tehnologiile educaţionale, reclamă un proces educaţional interactiv, bazat pe raporturi de cooperare profesor-elevi şi elev-elevi, necesită transformarea ideii de formare profesională iniţială şi continuă a profesorilor, creează o nouă înţelegere a conceptului de management educaţional şi cere reconsiderarea politicilor educaţionale, prin tendinţa de a deveni unitară la scară naţională şi de integralizare în sistemele de evaluare şcolară mondiale, prin antrenarea în constituirea demersurilor educaţionale a comunităţii locale, a principalilor factorilor sociali, etc. Conceptul de autoevaluare se

referă la un complex de strategii care au ca scop educarea capacităţilor elevilor de a se *autocontrola* şi *autoaprecia*, atât în raport cu sine cât şi cu membrii grupului din care face parte. Când elevul are deprinderi de autocontrol şi autoapreciere, el se implică printr-un efort susţinut în reglarea rezultatelor sale şi se motivează mai uşor pentru a progresa. De aici reiese rolul pozitiv al capacităţii de autoevaluare în îmbunătăţirea rezultatelor progresului de instruire şi educare. Astfel, autoevaluarea permite aprecierea propriilor performanţe în raport cu obiectivele operaţionale .

Autoevaluarea se încadrează în aceleaşi limite definitorii ca ale conceptului de evaluare: este un proces de comparare a obiectivelor cu rezultatul. Evaluarea pune accent pe aspectul cognitiv acumulativ, măsurând volumul de cunoştinţe al elevului iar autoevaluarea are un pronunţat caracter afectiv. Sensibilizarea elevului spre autoevaluare şi determinarea esenţei acesteia este influenţată în mare parte de atitudinile sale, de cunoştinţele profesorului, de conţinutul procesului de învăţământ [4]. În timpul proceselor de învăţare, a cere elevilor să explice, să anticipeze, să se obiectiveze sau să se autoevalueze ar trebui să-i ajute pe elevi să-şi îmbunătăţească cunoştinţele metacognitive şi să favorizeze pe termen lung învăţarea.

Într-o perspectivă de pregătire pentru viaţă, autoevaluarea este un demers indispensabil de participare, de construcţie şi de autonomizare, dar este un demers ce trebuie să fie explicit predat şi învăţat, la dublul nivel al componentelor sale de autocorectare şi autoreglare. Procedura „evaluării mutuale", coevaluare, poate facilita această învăţare, ca şi aceea a coevaluării.

La nivelul procesului de învăţământ interesează nu numai desfăşurarea evaluării didactice ci şi formarea şi dezvoltarea capacităţii elevilor de autoevaluare. Astfel dezideratele educaţionale cuprind un registru nou de competenţe, spre deosebire de atribuţiile tradiţionale centrate pe transmiterea de informaţii şi evaluarea însuşirii informaţiilor transmise [4, 6, 10, 11, 21, 22, 29].

Evaluarea şi autoevaluarea se află într-o reciprocă şi perpetuă interacţiune. Demersul autoevaluativ al elevului se derulează în contextul permanentei sale confruntări cu sarcinile şcolare dar şi al evaluării externe realizată de cadrul didactic. Atât evaluarea cât şi autoevaluarea se derulează în interiorul aceluiaşi spaţiu educaţional, şi ambele procese sunt supuse unor influenţe exterioare identice [4; 11]. Identificarea evaluatorului cu persoana evaluată determină transformarea procesului de evaluare în autoevaluare . Corelaţia dintre evaluare şi autoevaluare se produce în măsura în care profesorul şi elevul au încredere în reciprocitatea resurselor. O caracteristică a autoevaluării constă în sfera de influenţă/acţiune. Deoarece, prin esenţa sa, este parte integrantă a personalităţii, ea nu se realizează doar în cadrul dialogului şcolar, ci angajează mediul educaţional în ansamblul său, deci are o sferă de acoperire mult mai largă şi influenţează plenar procesul de formare/autoformare a elevului. În funcţie de specificul mecanismelor de învăţare,

evaluarea nu poate asista procesul de autoinstruire ca ipostaza semnificativă a procesului de dezvoltare a personalităţii, ci doar poate constata atingerea anumitor finalităţi prin această formă de învăţare. Criteriile în baza cărora se realizează autoevaluarea au un impact direct asupra *autoinstruirii* [4]. Oferind profesorului evaluator puncte de reper şi informaţii suplimentare asupra modului de derulare a activităţii şi asupra nivelului de achiziţii al elevului, metodele alternative de evaluare întregesc imaginea asupra elevului şi completează judecata de valoare pe care profesorul o emite şi care se doreşte a fi cât mai obiectivă posibil [ibidem].

Autoevaluarea se deosebeşte de evaluare prin esenţa structurii proceselor. În linii mari, fazele autoevaluării coincid cu cele ale evaluării - măsurare, apreciere, decizie/notare - dar implică anumite nuanţe. Dacă măsurarea ce vizează aspectul cantitativ al autoevaluării se conformează mai uşor unor indicatori formulaţi de factorul extern - profesori, colegi - aprecierea, faza ce vizează preponderent aspectul calitativ al procesului didactic şi se exprimă prin elaborarea judecăţilor de valoare, este determinată de atitudinea elevului faţă de actul învăţării şi de sistemul propriu de valori. Corelaţia dintre indicatorii formulaţi de factorul extern cu indicatorii formulaţi de către persoană, depinde de gradul de integrare a individului în mediul său educaţional, ori după cum se ştie, integrarea este influenţată de concordanţa intelectuală, volitivă şi afectivă. Uniformitatea gândirii, acelaşi mod de abordare a activităţii de învăţare, presupune acordul unanim dintre adevăr şi eroare a persoanei şi a mediului de învăţare. Cu toate că evaluarea procesului didactic se realizează în baza unor indicatori/criterii clare, formulate ţinând cont de finalităţile stipulate în documentele normative, oricum aprecierea în contextul evaluării generează un anumit grad de subiectivitate, deoarece în acest moment al procesului se manifestă elementul subiectiv; particularităţile individuale ale evaluatorului şi evaluatului şi resursele de care dispun acestea. Şansele coinciderii autoaprecierii cu aprecierea sunt cu atât mai mari, cu cât sunt mai compatibile particularităţile de personalitate ale profesorului şi elevului şi cu cât gradul de integrare în comunitatea de învăţare este mai mare. Relaţia dintre autoapreciere şi apreciere poate stimula sau inhiba activitatea de învăţare a elevului, de aceea un rol deosebit în formarea unei atitudini pozitive are *decizia* exprimată printr-o notă sau realizată prin adnotarea activităţii/comportamentului [ibidem].

În domeniul evaluării, reînnoirea se manifestă pregnant şi este evidentă inclusiv prin diminuarea referinţelor la noţiuni a căror invocare era mult mai frecventă în învăţământul tradiţional. Folosirea categoriilor precum: „evaluarea diagnostică", „prognostică", „formativă", „sumativă", „certificativă" etc. este substituită în învăţământul modern de termeni precum: „*comunicare*", „*reglare*", „*autoreglare"*, „*procese*", „*negociere*", „*cogniţie",* „*autoevaluare*", „*metacogniţie"* etc. Această substituţie semnifică, de asemenea, faptul că este vorba mai puţin de „a măsura", „a verifica" şi mai mult de a analiza procesele pentru a înţelege sensurile activităţii elevului care învaţă [4].

Un sistem eficient al calităţii în şcoală implică un sistem de indicatori, criterii de evaluare, care ar permite pe parcurs monitorizarea, diagnosticarea diverselor aspecte ale procesului de învăţământ şi a rezultatelor sale. Astfel, putem conchide că *conceperea, proiectarea şi realizarea corectă a evaluării* rezultatelor înseamnă abordarea în viziune integratoare a procesului de formare-evaluare, care este unul unitar şi integrat, şi racordarea obiectului evaluat la obiectul formării, adică la competenţe recunoscute drept obiect comun al formării-evaluării [16]. Performanţele şcolare sunt determinate de: calitatea instruirii, calitatea învăţării, calitatea evaluării, natura relaţiilor dintre predare, învăţare şi evaluare, ca elemente principale ale sistemului de învăţământ. Predicţia performanţelor şcolare, realizată în timp, printr-o evaluare pertinentă, permite să se evite erorile de orientare [24].

Un model uniform de evaluare la toate disciplinele poate fi modelul cu 5 niveluri a scărilor nivelurilor de competență prezentat în continuare - tabelul 2.5.

Tabelul 2.5. Structura scării nivelurilor de competență [M. Dulamă]

NIVEL	COMPETENȚĂ	JUDECATA GLOBALĂLA FINALUL CICLULUI
5	**Marcată**	Competența elevului **depășește** exigențele (cerințele)
4	**Asigurată**	Competența elevului **satisface clar** exigențele (cerințele)
3	**Acceptabilă**	Competența elevului **satisface minimal** exigențele (cerințele)
2	**Puțin dezvoltată**	Competența elevului **este sub** cerințe (exigențe)
1	**Foarte puțin dezvoltată**	Competența elevului **este net sub** cerințe (exigențe)

Evaluarea performanţelor şcolare este înţeleasă ca proces ce se întrepătrunde organic cu celelalte procese ale actului didactic, exercitând o funcţie formativă, concretizată în a informa şi a ajuta în luarea unor *decizii* cu scopul ameliorării activităţii în ansamblu. Capacitatea de a lua decizii privind propria lor dezvoltare va ajuta pe indivizi să se construiască pe ei înşişi [2]. *Decizia* exprimă şi implică într-o mare măsură angajamentul şi responsabilitatea subiectului. *Decizia* poate fi apreciată ca o rezultantă a întregii personalităţi, datorită factorilor personali care influenţează decizia: potenţialul intelectual, capacitatea de operare cu informaţii multiple, anxietatea, imaginea de sine. *Decizia* este operaţia de evaluare de o mare complexitate psihologică şi responsabilitate socială, care duce la o recunoaştere a performanţelor elevilor asigurând o caracterizare a procesului educaţional cu o valoare de prognoză pedagogică.Din perspectivă epistemică cadrul didactic-manager selectează şi procesează un set bogat de informaţii fără de care deciziile sale nu s-ar putea elabora sau nu ar avea şanse de a deveni optimale. Din perspectivă pragmatică cadrul didactic-manager propune un set de decizii-acţiuni care ar trebui să declanşeze programe reale de intervenţie ameliorativă.

Deciziile profesorului sunt decizii de conducere, ce vizează proiectarea şi desfăşurarea lecţiilor, organizarea acţiunilor şi a elevilor, îndrumarea şi aplicarea lor în soluţionarea unor situaţii problematice. Profesorul realizează o conducere „din interior" a clasei, a procesului didactic, dovedind astfel responsabilitatea sa faţă de obiectivele educaţiei. Astfel se ia decizii la nivelul fiecărui element al procesului practic, cât şi la nivelul abordării lui în sistem, planificare calendaristică, proiecte de lecţii, înainte sau în timpul activităţilor [4]. O adevărată problemă constă în a stabili pentru ce fel de decizii trebuie realizată o evaluare. Este una din condiţiile care asigură valabilitatea şi eficacitatea actului evaluativ, constând în deplina concordanţă între decizia care urmează să fie adoptată şi datele furnizate de acţiunile evaluative. Orientarea *deciziilor* de natură pedagogică trebuie să aibă în vedere asigurarea unui progres armonios şi continuu în dezvoltarea elevului, prin stabilirea celor mai bune căi de încorporare a cunoştinţelor şi deprinderilor. Este importantă cunoaşterea raportului dintre actul de decizie şi cel de execuţie, dar şi a nivelului materializării în comportament propriu şi activitatea concretă a hotărârilor pe care elevul le ia cu privire la formarea sa.

Autoevaluarea este posibilă şi necesară întrucât serveşte *cunoaşterii de sine* şi dezvoltarea *conştiinţei de sine*, aspecte esenţiale ce vor da posibilitatea fiecăruia să descopere sensul propriei valori, premisă necesară oricărei depăşiri, o disponibilitate privită în perspectiva *educaţiei permanente*, care presupune angajarea elevului în procesul propriei formări, cât şi în acţiunea de evaluare a propriei formări pentru a deveni capabili de *autoperfecţionare* [2].

Autoevaluarea are un anumit grad de autonomie, deoarece se realizează datorită unor mecanisme şi prin tehnici specifice, dar, oricum, trebuie abordate ca parte integrantă a procesului evaluativ. În primul rând, autoevaluarea se încadrează în aceleaşi limite definitorii ale conceptului de evaluare: este un proces de comparare a obiectivelor cu rezultatul. Elevul acţionează în funcţie de scopul sau de proiectul pe care îşi propune să-l realizeze şi nivelul de aspiraţie pe care doreşte să-l atingă. Elevul se autoevaluează, în mare parte, ţinând cont de indicatorii prestabiliţi, adică cei ce se încadrează în procesul conexiunii inverse externe. Acest fapt se produce indiferent de atitudinea elevului faţă de respectivele criterii/indicatori, deoarece prezenţa lor oricum serveşte drept reper în autoevaluare. Atitudinea şi gradul de interiorizare a criteriilor stabilite de factorul extern influenţează atât procesul autoevaluării (ca mecanism) cât esenţa acestuia. Astfel abordată, autoevaluarea accentuează caracterul social al educaţiei.

Aşa cum afirmă profesorul E. Păun, implicarea elevului „pare a fi mesajul esenţial al orientărilor postmoderne în educaţie… Putem vorbi de „reîntoarcere" a individului ca actor în spaţiul educaţional. Educaţia centrată pe copil, pe elev în calitate de persoană cu caracteristicile sale specific diferenţiatoare ce trebuie valorizate maximal constituie dimensiunea dominantă a pedagogiei postmoderne…

Performanţa este expresia competenţei. Competenţa se descrie prin performanţe şi se apreciază. Performanţele unui elev exprimă nivelul la care o competenţă a fost dobândită de elev. Competenţa este un potenţial ce trebuie demonstrat în situaţii concrete. Pentru a fi evaluată, trebuie să beneficieze de situaţii concrete în care cel ce studiază va demonstra că este capabil să pună în practică, să valorifice ceea ce a învăţat. Performanţele unui elev exprimă nivelul la care o competenţă a fost dobândită, este expresia competenţei, forma şi nivelul ei de manifestare în plan personal [24].

C. Cucoş, afirmă că „a performa înseamnă a concretiza atributele unei competenţe". Performanţa este o competenţă concretizată, întruchipată, devenită act. Evaluarea prin relaţionarea la performanţe privilegiază funcţiile constatativă şi diagnostică [5].

Performanţele şcolare sunt determinate de: calitatea instruirii, calitatea învăţării, calitatea evaluării, natura relaţiilor dintre predare, învăţare şi evaluare, ca elemente principale ale sistemului de învăţământ. Predicţia performanţelor şcolare, realizată în timp, printr-o evaluare pertinentă, permite să se evite erorile de orientare .

Este important ca elevii să înţeleagă criteriile reuşitei şi chiar mai mult, să participe la generarea lor. Stabilirea normelor şi a nivelului unei performanţe este o treabă atât a profesorilor cât şi a elevilor. Este de dorit ca şi criteriile de evaluare a unui produs sau activităţi să fie negociate, interiorizate, acceptate de cei ce trebuie să le probeze. În cazul unei evaluări personalizate, posibilitatea consensului este mai evidentă; elevul poate fi uşor „prins" în mecanismul autoevaluativ [4].

Specialiştii din domeniu recomandă şi pun accent pe modernizarea evaluării şi integralizarea reală a acesteia în procesul educaţional ce condiţionează, motivează şi influenţează pozitiv învăţarea şi deci formarea personalităţii elevului. Conceperea, proiectarea şi realizarea corectă a evaluării rezultatelor înseamnă abordarea în viziune integratoare a procesului de formare-evaluare, care este unul unitar şi integrat, şi racordarea obiectului evaluat la obiectul formării, adică la competenţe recunoscute drept obiect comun al formării-evaluării. În context se remarcă *autoevaluarea prin competenţe şi performanţe ca finalităţi educaţionale. Evaluarea prin competenţe* este o problemă centrală a ultimului deceniu şi jumătate. Aceasta semnifică faptul că atenţia în procesul evaluativ trebuie focalizată pe activităţile mentale ale elevului şi care susţin obţinerea performanţelor. Performanţa elevului este un rezultat şcolar ceva mai complex şi mai semnificativ. Se constată şi se evaluează tot contextual, dar pe o durată de timp ceva mai mare. Performanţa şcolară reprezintă o suită logic-articulată de prestaţii compatibile şi complementare, integrate organic în cadrul aceleiaşi acţiuni/activităţi şi corelată sintetic în seturi acţionale mai complete [24].

Performanţa şcolară se referă la gradul de eficienţă al comportamentului şcolar situaţional, eficienţă ce rezultă din mobilizarea resurselor cogitive şi afectiv-motivaţionale ale elevului în situaţia confruntării cu o anumită sarcină şcolară. *Relaţia competenţă-*

performanţă şcolară nu este însă una liniară, în sensul că nu există o corelaţie directă şi imediată între competenţa şcolară şi nivelul unei anumite performanţe şcolare situaţionale. Astfel, performanţa şcolară depinde atât de setul aptitudinal al elevului cât şi de capacitatea acestuia de a-şi mobiliza optimal resursele cognitive şi afectiv-motivaţionale în raport cu o anumită sarcină [4].

Altfel spus, competenţa şcolară este imposibil a fi tradusă întotdeauna clar şi complet în performanţă, fie datorită acţiunii unor factori perturbatori externi - circumstanţe defavorabile exprimării competenţei - sau interni - capacitate de mobilizare energetică momentan redusă, fie datorită faptului că metodele noastre de evaluare se dovedesc prea puţin precise pentru a surprinde cu suficientă exactitate randamentul de conversie al competenţei în performanţă. Orice demers autoevaluativ de factură didactică presupune prin însăşi natura şi esenţa sa raportarea performanţelor şcolare la anumite standarde sau sisteme de referinţă care primesc astfel valoare de etalon.

Performanţa autoevaluativă exprimă nevoia de a se cunoaşte, de a se măsura, de a se evalua. Interesul pentru performanţă este o motivaţie generală, care explică de ce informaţia asupra performanţei este un factor de susţinere a motivaţiei. Faptul de a şti exact unde te afli, în desfăşurarea unei învăţări către un scop, are aceeaşi funcţie [ibidem].

2.7. Dialectica dezvoltării organizației și a instituției educaționale în perspectiva creșterii performanțelor

Noile orientări sociale şi educaţionale din Republica Moldova, demarate în ultimii ani, plasează instituţiile educaţionale într-o nouă ipostază. Menirea acestora de altă dată, de a funcţiona doar în interesul statului, de a îndeplini comanda de stat privind educaţia tineretului nu mai este valabilă. Noua optică de funcţionare strategică a instituţiilor de învăţământ vizează *alte funcţii sociale*, *satisfacerea unor nevoi specifice* ale indivizilor în pregătirea lor pentru a trăi într-o societate liberă şi democratică, bazată pe cunoaştere, informatizare şi relaţiile economiei de piaţă, aspecte, care reclamă *alte norme, valori, reguli, deprinderi, proceduri de funcţionare* a instituţiilor în condiţiile respective pentru a racorda existenţa personală la dinamismul vieţii sociale actuale şi viitoare în interesul propriu şi al societăţii. În perspectiva edificării unei societăţi democratice bazate pe cunoaştere şi informatizare, instituţiile educaţionale urmează să-şi racordeze conţinutul activităţii cu noile norme, tendinţe de viaţă. Or, cuvîntul *instituţie* provine din latinescul *institutio*, ceea ce înseamnă a întemeia, a înfiinţa, dar şi *regulă de purtare, deprindere*. În acest sens, (ca definiţie) „o instituţie constă dintr-un ansamblu complex de valori, de norme şi uzanţe împărtăşite de un anumit număr de indivizi” [T. Parsons, apud 2].

Astfel, instituţiile sunt structuri relativ stabile de statusuri, roluri şi de relaţii sociale, avînd menirea de a satisface anumite nevoi sau de a îndeplini anumite funcţii sociale prin

acţiuni specifice ale managementului instituţional, adecvat noilor orientări şi realităţi de funcţionare a instituţiei. Şcoala în perioada ex-sovietică era considerată în exclusivitate ca instituţie, funcţionarea căreia era strict reglamentată de Statutul şcolii, unic pe întreg arealul imperiului sovietic, avînd în sarcina sa îndeplinea comandei de stat – formarea unor indivizi supuşi, umili, indoctinaţi politic, pregătiţi în interesul statului. Şcolile erau monocolore, se deosebeau între ele doar prin gradul de extindere a aspectelor educaţiei comuniste (militaro-patriotice, ideinico-politice, educaţiei ateiste, etc.).

În prezent managerii în educaţie mult mai frecvent utilizează termenul de „organizaţie" şi o pot face, şi trebuie să o facă, însă conştientizînd diferenţele conceptuale, deoarece adesea termenul „organizaţie" este confundat cu termenul „instituţie". Originea cuvîntului „organizaţie" este în grecescul *organon*, care înseamnă *unealtă* sau *instrument* (Morgan). Organizaţiile sînt instrumente pentru atingerea unui scop, care dispun de un set de obiective specifice şi clare, iar structura lor internă este astfel proiectată încît să poată contribui la realizarea obiectivelor. Organizaţiile sunt colectivităţi de indivizi şi grupuri care activează împreună pentru a realiza obiective în comun împărtăşite (R. Steers).

Organizaţiile, spre deosebire de instituţii, dispun de o cultură organizaţională, care reprezintă ansamblul de valori, credinţe, sensuri, modele de gîndire, simboluri, sloganuri, tradiţii, ritualuri, care guvernează comportamentul membrilor organizaţiei. Cultura organizaţională exprimă identitatea organizaţiei, semnifică vectorul dezvoltării organizaţionale, care duce la acţiuni de instituţionalizare a unor noi norme de viaţă şi activitate a instituţiei. Or, cultura organizaţională şi schimbarea vizează în primul rînd socializarea organizaţională. Astfel, organizaţiile reproduc instituţiile, dar le şi schimbă, însă instuţiile constituie baza generativă a organizaţiilor, acestea, prin sistemul său normativ, oferă oportunităţi de funcţionare organizată a agenţilor colectivi dar şi constrîngeri formale asupra variabilităţii profilurilor şi performanţelor organizaţiilor. Totodată, prin funcţionarea lor, realizîndu-şi obiectivele fixate, organizaţiile devin agenţi ai schimbării instituţionale. Viaţa socială din organizaţie este sursă a instituţionalizării, adică a procesului de generare şi schimbare organizaţională. De remarcat că proprietatea principală a instituţiilor este reproductibilitatea, deoarece prin modelele rutiniere de comportare şi relaţionare, instituţiile consacră statornicia. Multiplicarea blocajelor sau abaterile repetate de la normă conduc la acţiuni, care se concretizează într-o nouă instituţionalizare. Această joncţiune a organizaţiei şi instituţiei, instituţiei şi oragnizaţiei marchează specificul ***managementului instituţional,*** *care prin acţiunile sale specifice, asigură activitatea instituţiei în conformitate cu funcţiile sociale ce-i revin în temeiul unor norme şi relaţii instituţionalizate, care pot evolua spre o nouă instituţionalizare în perspectiva dezvoltării/schimbării organizaţionale succedată de o schimbare de comportament managerial, dar şi instituţional/organizaţional.*

Instituţiile de învăţămînt trebuie concepute, în acelaşi timp, ca organizaţii de cunoaştere, organizaţii, care „învaţă şi produc învăţare" şi care se află în prezent într-un

proces de schimbare în perspectiva transformărilor sociale. Caracteristicile de bază ale organizaţiei bazate pe cunoaştere vizează (P. Senge): *măiestrie profesională, modelele mentale, echipa de învăţare, viziunea împărtăşită, gîndire sistemcă* [apud 2]. Principala ipoteză care stă la baza relaţiei dintre învăţare şi schimbare este aceea că învăţarea va favoriza achiziţionarea de noi cunoştinţe pentru a face faţă unei schimbări. În general, e nevoie să precizăm că în definirea şi analiza organizaţiilor sunt identificate trei perspective (Scott): *sistemul raţional, sistemul natural, sistemul deschis*. Abordarea organizaţiei ca sistem raţional se referă la imaginea clasică a organizaţiei, considerată ca entitate socială cu scopul realizării unor obiective specifice în baza principiului eficienţei. Promotorii sistemului natural de abordare (E. Mayo, C.Barnard, P. Selznick) dau predilecţie structurilor informale, cooperării în atingerea scopului comun. P. Selznick, care a pus bazele abordării instituţionaliste a organizaţiilor, introduce noţiunile de *competenţă distinctivă*, acea caracteristică specifică sau unică ce diferenţiază o organizaţie de alta, şi *personalitatea organizaţională* (în sensul actual al culturii organizaţionale), astfel, realizîndu-se *instituţionalizarea acestora, integrarea lor socială.*

Toate perspectivele contemporane asupra organizaţiilor adoptă în mod invariabil imaginea sistemului deschis, combinînd-o fie cu o orientare spre sistemul raţional, fie cu una a sistemului natural (J.A.C. Baum, T. Rowley). Astăzi se vorbeşte despre „organizaţia inteligentă" (J. B. Quinn), „organizaţia care învaţă" (P. Senge), „organizaţia relaţională" sau de tip „reţea" (Peter Keen), „organizaţia expresivă" (M. Schultz), în general despre o lume organizaţională ce valorizează într-o mult mai mare măsură decît în trecut cunoaşterea, talentele, motivaţiile sau spiritul inovator [43, 44].

În condiţiile unor transformări de anvergură în sistemul de învăţămînt din R. Moldova, în perspectiva democratizării şi a integrării europene, managementul instituţional reclamă metode şi tehnici specifice acestor schimbări profunde, precum *Matricea pe domenii de management: tehnic, politic, cultural* şi Modelul *ACE FIRST,* utilizarea cărora permite a destinge situaţia curentă din organizaţie/instituţie şi cea dorită, aşteptată, care trebuie să fie [2].

Conceperea şcolii ca organizaţie/instituţie, care poate şi trebuie să se dezvolte însăşi în contextul exigenţelor timpului, schimbărilor din mediul intern şi extern, este extrem de importantă pentru înţelegerea şi susţinerea dialecticii învăţămîntului. Şcoala este structura fundamentală a sistemului de învăţămînt şi, din perspectivă sistemică, poziţia ei trebuie concepută în sistem, principala ei funcţie fiind sarcina de a transforma „intrările" (elevii, profesorii, cunoaşterea şi valorile culturale, resursele financiare etc.) în „ieşirile" dezirabile (rezultatele educaţiei şcolare: oameni educaţi, cu autoritatea socială indusă în această educaţie, noi informaţii şi cunoştinţe, noi valori şi reprezentări şi alte elemente culturale), fiind apreciate sistemic în raport cu triada „planificat-realizat-atins" (figura 1.13).

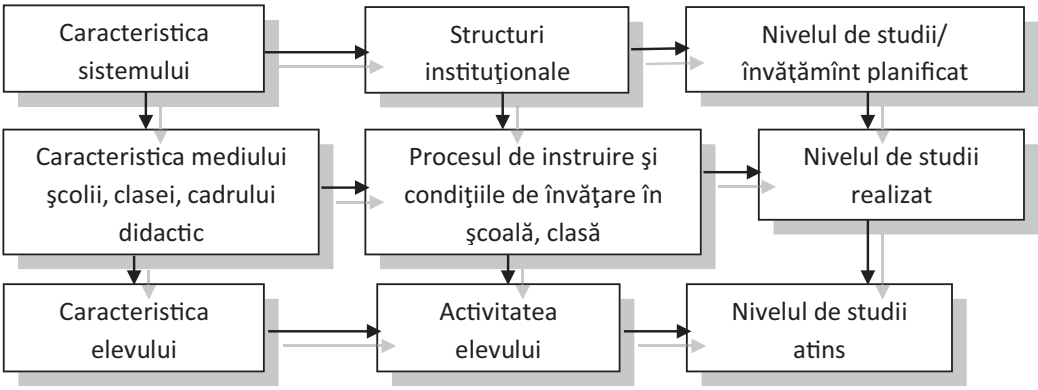


Figura 2.13. Cadrul organizaţional/instituţional de funcţionare „sistem-individ”

Abordarea sistemică a organizaţiei şcolare permite realizarea schimbărilor pe ansamblu, în complex, la nivel de sistem cu impact asupra modificărilor şi normelor de viaţă a instituţiei, dar şi soluţionarea situaţiilor de problemă, care apar în cazurile cînd ieşirile din sistem nu corespund cerinţelor sau aşteptărilor dorite.

O analiză retrospectivă a evoluţiei managementului permite a conchide că tendinţa generală în dezvoltarea acestuia este reorientarea către om şi apoi spre activităţile pe care le desfăşoară. Omul este valoarea supremă. Modelul sociocultural, cînd individul se consideră pasiv în raport cu organizaţia sa, iar prin numirea în post i se „acordă” şi anumite competenţe în limitele exacte ale acestuia, mai bine zis, anumite „împuterniciri”, producîndu-se după formula: „Vei face ceea ce îţi voi spune eu”, este depăşit de timp, cu toate că el mai este acceptat. În prezent se impune un alt model sociocultural, care îl consideră pe om drept „posesor” al competenţelor, datorită pregătirii profesionale, experienţei, capacităţilor personale. Organizaţia alege oamenii în conformitate cu gradul în care aceste competenţe se potrivesc (sau nu) cu cerinţele posturilor pe care le vor ocupa. Astfel, are loc o restructurare democratică a organizaţiilor pe principii antropocentrice, prin modele legate de negociere/tranzacţie a competenţelor. Democratizarea negocierii şi instituirea competenţelor presupun libertatea exprimării, asigurarea dreptului egal de a practica un discurs sau altul, de a accepta un comportament sau altul. Competenţele implică cu predilecţie acţiuni voluntare, decizii personale libere şi, de aceea, responsabilitate, imaginaţie, inspiraţie, fantezie, inovaţie, ieşirea din obişnuinţă, apropiind managementul de artă (şi nu de ştiinţă). Astfel, managementul competenţelor, centrat pe om, pe valorizarea şi valorificarea acestora se promovează la începutul acestui secol, care impune schimbarea cuplului post/individ spre individ/post pe planul din faţă. Umanizarea conducerii presupune luarea în considerare a particularităţilor individuale ale fiecărui participant la procesul pedagogic, crearea unor condiţii pentru promovarea şi dezvoltarea capacităţilor individuale. Toate acestea pot fi realizate doar prin dezicerea de la conducerea administrativă şi prin implementarea conducerii manageriale, căreia

îi sînt caracteristice următoarele principii: *respectul şi încredrea în om, acceptarea personalităţii, colaborarea, individualizarea, schimbarea individuală şi organizaţională, optimismul, încrederea în sine şi în ceilalţi.* Aceste principii reclamă democratizarea conducerii în învăţămînt întru adecvarea procesului managerial la normele democraţiei, aplicabile la funcţiile şi domeniile acţiunii managerului:

- implicarea/participarea actanţilor educaţionali în activitatea de proiectare a actului învăţării, de luare a deciziilor, de asemenea în acţiunile de monitorizare şi evaluare;
- schimbarea structurii piramidale în concordanţă cu o construcţie instituţională a „relaţiilor în reţea", capabilă să determine democratizarea atît a conducerii şcolii, cît şi activitatea de proiectare pedagogică a conţinutului învăţămîntului;
- instituirea unui sistem informaţional eficient la nivel instituţional şi a unui sistem de comunicare bilaterale la toate nivelurile, pe verticală şi pe orizontală;
- edificarea unei culturi organizaţionale autentice pe baza unui nou sistem de valori şi cu motivarea unui comportament individual, de grup şi organizaţional, adecvat scopurilor şi obiectivelor stabilite;
- delegarea responsabilităţilor de putere;
- perfecţionarea stilurilor de conducere, aplicabile în funcţie de context, acordînd predilecţie stilului democratic-participativ;
- crearea de condiţii pentru o dezvoltare utilă, optimă.

Realizarea unei noi ordini sociale şi economice în plan naţional şi în contextul fenomenului globalizare, precum şi în perspectiva educaţiei permanente nu mai pot menţine sistemul "centralizat şi monolitic în timp ce se preconizează flexibilitatea, opţiunile, alternativa, individualizarea şi autoînvăţarea, autoformarea. Este nevoie de o descentralizare optimă, validată, orientată spre calitate, care poate contribui la autonomie, participare, iniţiativă, motivaţie, comunicare eficientă şi la crearea unui climat deschis şi favorabil în mediul educaţional. Transferul puterii face sistemul educaţional local mai responsabil şi mai deschis spre comunităţile locale.

Calitatea învăţămîntului se impune a fi îmbunătăţită prin diversificarea ofertei şi prin adaptarea ei la cerinţele locale, de aceea principalii beneficiari ai serviciilor educaţionale trebuie să fie mai implicaţi în luarea deciziilor. Astfel, descentralizarea, alături de alţi factori importanţi, presupune profesionalizarea activităţii manageriale a cadrelor didactice cu funcţii de conducere, în primul rînd, a directorilor de unităţi şcolare, pentru a putea prelua şi exercita optim noile responsabilităţi în raport cu o pregătire adecvată a organelor de autoadministrare publică locală în sensul exercitării corespunzătoare de calitate a noilor funcţii şi responsabilităţi. Ca urmare, şcoala şi comunitatea trebuie să formeze un parteneriat, capabil să se dezvolte în interesul comun.

Descentralizarea structurilor educaţionale şi consolidarea autonomiei unităţilor de invăţământ este necesar să se sincronizeze cu procesele similare în plan politic, economic şi administrativ, care în prezent cunosc o reînoire conceptuală cu accent pe democratizarea vieţii în ansamblu, în condiţiile edificării unei societăţi bazate pe cunoaştere şi informatizare, dezvoltarea relaţiilor economiei de piaţă. Aceste schimbări implică noi cerinţe faţă de organizaţiile educaţionale în pregătirea şi socializarea generaţiilor succesive, formarea lor profesională, în baza căreia să poată îndeplini roluri şi funcţii specifice în celelalte tipuri de organizaţii şi în societate, să se autorealizeze ca resurse ale dezvoltării economico-sociale, tehnologice, ştiinţifice şi culturale.

La începutul secolului al XXI-lea se impune managementul valorilor, al activităţilor centrate pe satisfacerea necesităţilor variate ale oamenilor. Este vorba de o trecere de la managementul mijloacelor la managementul scopurilor. Totodată, abordarea structurală pune accentul pe determinarea indivizilor de către mediul sociocultural specific, însă axarea pe competenţe evidenţiază rolul şi libertăţile de acţiune ale actorilor sociali. Astfel, orientarea spre managementul competenţelor, ce presupune autonomie, creativitate, responsabilitate, muncă complexă şi motivată de satisfacţia pentru lucrul bine realizat, este o direcţie prioritară în valorificarea şi valorizarea personalităţii.

Managementul competenţelor, managementul valorilor şi managementul calităţii constituie vectorii principali ai unei „*conduceri integrative*", reclamate de societatea modernă. În viziunea mai multor specialişti noua paradigmă în conducere presupune dezicerea de la conducerea clasică, bazată pe raţionamentul şcolilor clasice manageriale, considerată cheia succesului în acţiunile asupra factorilor interni ai organizaţiei. Această direcţie este tot mai mult substituită, dîndu- se întîetate adaptării flexibile a organizaţiei la schimbările continue ale mediului extern, care influenţează considerabil asupra ei, practic, dictează strategia şi tactica conducerii, determină structura organizaţiei şi formele de conducere. Folosirea în procesul de conducere a teoriei sistemelor a permis a examina organizaţia ca o unitate organică, care are legităţile şi variabilele sale specifice, controlul cărora constituie baza unei conduceri eficiente. *Managementul situaţional*, fiind dominant în teoria şi practica managerială, trebuie aplicat în contextul respectiv. Viaţa contemporană impune o adaptare continuă a sistemelor pedagogice la mediul şi personalitatea umană cu orientare spre *autoconducere* şi accent pe autoconştientizarea propriei activităţi, pe *autodeterminare, autoexprimare, autoconfirmare şi autorealizare*. În această ordine de idei, de la conducător se cere o responsabilitate socială înaltă faţă de societate, de individ şi faţă de organizaţie în vederea realizării noilor scopuri şi obiective educaţionale, care necesită edificărea unei şcoli de calitate prin aplicarea unui management authentic, de calitate.

În prezent se atestă noi *semnificaţii ale managementului educaţional* în contextul transformărilor socioeducaţionale. Managementul, fiind o caracteristică a activităţii bine organizate, a acţiunii ce tinde către eficienţă maximă, prezintă o serie de trăsături

comune specifice clasei de elevi, comportamentelor fundamentale ale cadrului didactic în activitatea instructiv-educativă cu clasa de elevi, care necesită capacităţi de a planifica, organiza, comunica, îndruma, conduce, motiva, consulta, controla şi eva*lua.* Ca urmare, conducerea unităţii şcolare trebuie să faciliteze implementarea didacticii moderne, tranziţia spre un proces de învăţare activ-participativă. Această regîndire a conceptului de conducere este operantă în contextul prevederilor curriculumului şcolar bazat pe competențe. Renovarea educaţiei prin implementarea unor concepte, metode şi tehnici avansate de conducere este o sarcină de importanţă majoră care necesită promovarea cu insistenţă a didacticii modern axatî pe competențe, conform căreia elevul devine subiect al educaţiei şi, ca urmare, pe primul plan se situează formarea competențelor și deci, cunoaşterea, cucerită prin efort propriu, accentul punîndu-se pe laturile *nor*mativă, educativă şi aplicativă ale învăţării, pe cultivarea creativităţii, pe îmbinarea învăţării cu activităţi aplicative şi de investigare, pe învăţarea prin descoperire, pe reflectarea activă a realităţii şi dezvoltarea gîndirii critice pentru rezolvarea de probleme.

Procesul de învăţare a competențelor îmbină un act de comunicare, de transmisiune socială cu un efort de însuşire, de apropiere din partea elevului. Profesorul este cel care iniţiază dialogul, selectează şi sructurează materialul, propune şi organizează în comun activitatea elevilor. În acest context şi conducerea unităţii şcolare trebuie să fie orientată pe demersul trecerii de pe poziţiile efectuării unor acţiuni de control, pe cele de sprijin, îndrumare şi cooperare de acordare de consultanţă, de ajutor în spirit creator. Supervizarea personalului didactic se face în scopul aprecierii stării de lucruri, nu numai a rezultatelor, ci şi a procesului de instruire desfăşurat pe parcurs.

(Re)construcţia organizaţiei şcolare angajează un ansamblu coerent de norme şi valori manageriale, cu o largă deschidere socială, care vizează responsabilitatea şi profesionalizarea cadrului didactic, dezvoltarea intensivă, „autocentrată" a resurselor pedagogice, autodezvoltarea instituţiei. Modelul raţionalităţii sociale manageriale stimulează evoluţia organizaţiei şcolare în perspectiva secolului al XXI-lea. (Re) proiectarea sa are la bază corelaţia dintre responsabilitatea politică - dezvoltarea economică - participarea culturală, care conferă educaţiei rolul de „indicator important al creşterii capacităţii de autocunoaştere societal" (Ion Ungureanu).

Managementul educaţiei defineşte, astfel, un tip de conducere superioară a sistemului de învăţămînt la nivel global, optim, strategic, în concordanţă cu cerinţele modelului cultural al societăţii informaţionale democratice şi ale paradigmei curriculumului.

Un management/leadership de calitate este unul care implică în procesul de conducere și funcționare a organizației școlare un număr semnificativ de persoane – profesori, părinți, elevi, membri ai comunității. Un management/leadership de calitate înseamnă să îi ai alături de tine pe oameni în călătoria către o viziune împărtășită. Întreg personalul școlii - echipa managerială, cadrele didactice, personalul auxiliar și administrativ este implicat, acolo unde este cazul, în procesul de planificare a activității, astfel, încât să se

vină cât mai cuprinzător în întâmpinarea nevoilor elevilor. Personalul este valorizat prin implicarea în dezbateri privind direcțiile de dezvoltare viitoare ale școlii. Părerile lor sunt cerute și luate în considerare.

Necesitatea de promovare a *managementului participativ* este generată, în primul rînd, de complexitatea mereu crescândă a fenomenelor, de rapiditatea schimbărilor sau multiplicarea numărului de factori care influenţează mecanismul managerial al organizaţiilor. În aceste condiţii, este dificil pentru conducătorul individual, oricât de capabil ar fi, să optimizeze deciziile strategice sau unele decizii tactice importante.

Managementul participativ este o formă de conducere în care angajații sunt implicați activ în procesul de luare a deciziilor. Managerii care o practică valorizează *capitalul intelectual și emoțional* al angajaților, înțelegând și apreciind valoarea ideilor, conceptelor și gândirii acestora, își dau seama că membrii personalului sunt facilitatorii direcți în relația cu clienții și le cunosc cel mai bine *nevoile și așteptările*. În managementul participativ, managerii desemnaţi au responsabilitatea finală pentru luarea deciziilor şi răspunderea pentru ele, dar membrilor personalului care sunt afectaţi de acele decizii li se cere în mod activ să furnizeze observaţii, analize, sugestii şi recomandări. În procesul executiv de luare a deciziilor, în cazul organizației școlare, managementul poate fi exercitat într-o *optică individuală*, când funcţiile acestuia sunt realizate individual, de conducători situaţi la diferite niveluri ierarhice sau într-o viziune *participativă,* când deciziile importante sunt adoptate prin participarea sau consultarea colaboratorilor și a altor factori interesați – elevi, părinți, comunitatea locală.

Managementul participativ este benefic atât pentru organizație, cât și pentru personalul acesteia deoarece participarea la procesul de luare a deciziilor, acționează ca o forță care *motivează* personalul să atingă scopurile și obiectivele organizației, este o modalitate sigură de a păstra în organizație *persoanele cele mai bine pregătite* și talentate care sunt mândre că au un cuvânt de spus în ceea ce privește conducerea organizației. *Performanța* angajaților crește datorită faptului că lucrează într-un anume confort psihologic, aceştea sunt mult mai motivați să comunice și să găsească soluții la problemele apărute, conduce la un grad înalt al *inovației* ca urmare deschiderii către idei și soluții noi și a unei comunicări continue la diverse niveluri ale organizației şi astfel, diminuează demersul de *supervizare* a activității deoarece accentul este pus pe managementul propriei persoane. În același timp, participarea tuturor membrilor comunității educaționale în procesul decizional este o condiție esențială pentru *asigurarea calității și susținerea schimbărilor* prin care școlile își dezvoltă capacitatea instituțională în acord cu dinamica societății. Acest tip de management se bazează pe responsabilizare şi utilizează creativ resursele umane din organizaţia școlară. Publicațiile de specialitate identifică cîteva niveluri ale participării angajaților la conducerea unei organizații: *consultarea* - prin crearea unor comitete consultative la diferite niveluri ale organizației; *îmbogățirea atribuțiilor* - duce

la creșterea autocontrolului și a posibilităților indivizilor de decizie la locul de muncă; *stilul participativ de management* și reprezentarea angajaților la nivelul conducerii; *negocierea colectivă* a diferitelor aspecte de interes mutual; *consilii ale salariaților* – luarea în comun a deciziei în toate problemele de personal; *reprezentarea salariaților* în Consiliul de administrație; *controlul angajaților* asupra managementului.

La nivelul școlii există forme de participare: *directă* - a tuturor persoanelor și grupurilor implicate, de ex., Consiliul profesoral şi *indirectă* – prin reprezentanți, de ex., Consiliul reprezentativ al părinților, Consiliul elevilor, Consiliul de administrație, Sindicatul.

În consecinţă, practicarea modelului autoritar-birocratic sau a celui democratic-participativ influenţează tipurile de conducere, modul de luare a deciziilor, stilurile de conducere şi ca urmare viaţa organizaţiei/instituţiei întrucît orice sistem sau organizaţie socială implică două genuri de fenomene interdependente [2]. Pe de o parte, organizaţia/instituţia cu anumite roluri şi aşteptările sale constituie dimensiunea normativă, sociologică. Pe de altă parte, individul cu personalitatea sa, cu trebuinţele şi aspiraţiile sale, cu sistemul său de valori, ele constituind dimensiunea personală sau psihologică. La acestea se mai adaugă dimensiunea antropologică, ce evidenţiază faptul că orice instituţie funcţionează într-o anumită cultură cu anumite moravuri şi ceea ce se referă, mai cu seamă, la şcoală. Atunci cînd comportamentul este centrat pe îndeplinirea cerinţelor rolului, există un comportament ajustat rolului, propriu, preponderant birocraţiei şi deci un stil normativ, centrat pe sarcină, pe scopurile organizaţiei. Cînd comportamentul este axat pe caracteristicile de personalitate, avem un comportament integrat şi un stil personal, relaţiile interpersonale prevalînd asupra intereselor organizaţionale. În sfirşit, mai favorabil şi necesar este cazul în care atît sensul realizării sarcinilor oragnizaţiei, cît şi caracterul aspiraţiilor, aşteptărilor membrilor săi coincid, aceştia identifieîndu-se cu scopul instituţiei şcolare şi plasând activitatea managerială în extrema dreaptă a continuumului - modelul socratic participativ de conducere. Acest model promovează un stil tranzacţional, care poate fi exprimat prin relaţia $C - f (R \times P)$, unde C reprezintă comportamentul social al individului, R - rolul şi P - caracteristicile de personalitate [ibidem, p. 68].

Astfel, *conducerea tranzacţională* în contextul abordării în baza principiilor antropocentrice are o importanţă majoră şi este specifică unităţilor şi instituţiilor educaţionale ca organizaţii întemeiate pe cunoaştere, însă nu mai puţin se impune conducerea transformaţională. Acest tip de conducere încurajează participarea activă a membrilor organizaţiei la luarea deciziilor şi se bazează pe puterea „de consens”, „de facilitare”, care se caracterizează prin conlucrare, lucru în echipă. Burns defineşte conducerea transformaţională drept „acel tip de conducere prin care conducătorii şi ceilalţi se ridică împreună la niveluri mai înalte de motivare şi moralitate” [apud, 2]. Managerii „transformaţionali” propagă aşa norme ca: responsabilitatea colectivă şi transformarea

profesională continuă, încurajează profesorii să înveţe unii de la alţii cum să participe la procesul instructiv cît mai efectiv. Ei atrag corpul profesoral la elaborarea obiectivelor, strategiilor, reduc izolarea profesorilor, folosesc mecanisme eficiente de susţinere a schimbărilor culturale, deleagă puterea colectivului şi participă activ la elaborarea normelor şi a viziunii şcolare, implică cadrele didactice la experimentarea noilor idei, discutarea temelor de cercetare în domeniu, încurajează asistenţa la lecţiile colegilor şi implicarea profesorilor în conducerea unităţii şcolare în procesul de *luare a deciziilor.*

Modelul raţional - normativ de luare a deciziei care mai persistă se limitează la găsirea soluţiei pentru rezolvarea problemei fără a examina cauzele apariţiei acesteia şi fară a lua în considerare alternativele sau opiniile altora. Această teorie constă în alegerea celei mai bune soluţii pentru a spori eficienţa şcolii şi a atinge obiectivele preconizate printr-o analiză raţională, care, de fapt, face parte dintr-un sistem birocratic, deoarece ignorează în esenţă factorul uman în dezbaterea şi alegerea soluţiilor decizionale. Directorul se prezintă ca un funcţionar, care lucrează într-un sistem birocratic şi optează pentru acţiuni prescrise, reguli stricte, care trebuie respectate şi îndeplinite conform legislaţiei în vigoare. În condiţiile unor schimbări „turbulente" e nevoie de o atitudine creatoare în luarea deciziilor.

Modelul activ-pariicipaiiv care se impune a fi aplicat în contextul noilor orientări socio- educaţionale se bazează pe luarea deciziilor în colectiv, luîndu-se în considerare valorile, interesele, opţiunile, punctele de vedere ale participanţilor. Directorii care utilizează modelul de participare respectiv mizează mai mult pe cooperare şi conlucrarea tuturor celor care formează o organizaţie şi tind să-i implice în viaţa acesteia, ceea ce consolidează, dezvoltă organizaţia. Evident, deliberările şi concluziile luate în comun sporesc capacitatea de explorare a variantelor de acţiune, de luare a deciziilor şi de îndeplinire a acestora prin acceptarea lor. Astfel, deciziile luate promovează soluţii optime, originale, care sporesc autoritatea, asigură motivarea, responsabilitatea, îndeplinirea de către întreaga comunitate condusă a hotărîrilor adoptate. Mai mult, schimbările de anvergură în învăţămînt impune aplicarea *modelului abordării strategice a luării unei decizii* cu preponderenţă în colectiv, unde există o varietate de interese, şi include ambele modele menţionate. Deciziile se iau în mod diferenţiat în funcţie de numeroasele interese ale membrilor organizaţiei, de situaţiile ce apar în colectiv, punîndu-se accent pe dezvoltarea şcolii.

Astfel, nevoia de trecere de la „conducerea birocratică" la „conducerea managerială" de tip "conceptual" implică o gîndire globalistă, integratoare, structural-generativă, transparadigmatică şinergetică. Un asemenea „tipar de gîndire'" devine imperios într-o perioadă de criză a conducerii şi de incertitudine, care reclamă soluţii reformatoare. Inovaţia pedagogică este determinată de două tipuri de transformări la nivelurile global, structural şi funcţional:

a) „Schimbarea pedagogică managerială” în corelaţie cu procesele similare declanşate în planurile politic, economic, cultural şi, îndeosebi, administrativ, proprii opţiunilor unei societăţi democratice, schimbare care afectează funcţionarea şi raporturile structurale din întregul sistem de învăţământ;

b) „Schimbarea pedagogică managerială”, orientată spre îmbunătăţirea de calitate a practicilor de conducere la nivel de unitate şcolară, schimbare adecvată noii politici educaţionale de formare a omului liber, capabil să ia decizii de sine stătător în viaţa socială şi în cea individuală.

Misiunea socială a conducerii manageriale în contextul transformărilor socioeducaţionale din Republica Moldova este promovarea unei noi startegii educative, pentru ca „să se poată obţine un sistem şcolar mai dezvoltat - în sensul de învăţământ centrat pe elev, „nondirectiv” sau profund personalizat - decît contextul social în care el funcţionează” [apud 2]. Din aceste considerente este necesar să ne concentrăm eforturile asupra unor mecanisme de instituire a unei comunităţi de învăţare bazate pe egalitatea şanselor, cooperare, progres, ce ar asigura „o dezvoltare a autonomiei personalităţii şi gîndirii” [ibidem, p. 33]. Această schimbare de calitate implică „schimbări interpersonale, adică în rolurile şi relaţiile reciproce ale profesorilor şi elevilor, ale profesorilor şi cadrelor administrative sau ale profesorilor între ei” [11, p. 20], care exclude relaţiile de autoritate. În context este nevoie de o conştientizare a reconsiderării managementului la toate nivelurile şi nu doar de manageri, dar şi de toţi cei implicaţi în procesul didactic.

Ca urmare, *paradigma de management educaţional* vizează o nouă strategie la nivel de sistem, ce vizează implementarea unui management modern şi autentic, menit să asigure edificarea şi funcţionarea unui sistem de învăţământ prospectiv, competitiv, *trecerea de la sociocentrism, paradigmă ce întreţine formarea omului-executor, la paradigma curriculumului, centrată pe formarea omului-decident,* capabil să opteze pentru o anumită construcţie statală şi socială, care să-1 ajute şi să-1 încurajeze în determinarea propriului traseu de dezvoltare individuală şi a carierei în concordanţă cu aspiraţiile sale şi cerinţele societăţii, comunităţii locale. Or, tocmai managementul educaţional autentic vine să susţină, să stimuleze prin toate mijloacele şi căile posibile democratizarea învăţământului în esenţa sa cu referire la conţinut, structură, proces, ceea ce implică în mod firesc şi logic democratizarea conducerii învăţământului în ierarhia tuturor sructurilor sale, aplicarea metodelor, tehnicilor şi instrumentelor, precum şi a practicilor manageriale moderne. În aceeaşi ordine de idei menţionăm oportunitatea *managementului multiplicator* (Andrew S. Grove), orientat spre sporirea productivităţii managerului prin reorientarea „*de pe activităţi pe rezultate*”, activităţi importante care „devin productive numai dacă au urmări benefice asupra altora şi a organizaţiei în întregul ei”, selectînd sarcini cu „*putere multiplicatoare înaltă*”, care exprimă „influenţa iniţiativelor luate de manager pentru ameliorarea randamentului echipei sale”. Astfel, capacitatea managerului de a selecta sarcini, care *antrenează un număr mai mare de persoane cu menţinerea unor*

performanţe înalte a fiecăruia, precum şi a vitezei de exercitare a funcţiilor, atribuţiilor sale, influenţează nemijlocit eficacitatea managerială, deopotrivă cu folosirea unor mijloace (*reîntoarcerea la informaţiile asupra muncii îndeplinite, diferenţierea stilului de management în funcţie de gradul de maturitate relativă a membrilor grupului*) pentru a obţine o performanţă maximă din partea fiecărui individ.

2.5. Modelul sinergic de interacțiune a factorilor de dezvoltare a performanței

Capacitatea de rezolvare a problemelor relevă modul în care are loc prelucrarea conţinuturilor informaţionale, care este specifică utilizării mecanismelor implicate de fiecare individ pentru a construi răspunsuri personalizate, evidenţiind, astfel, anumite orientări, preferinţe, alegeri, cum este identificată semnificaţia informaţiei, ce valoare i se acordă acesteia, cum este restructurată experienţa individuală.

Identificăm implicarea în procesul de rezolvare a problemelor o personalizare a informaţiei, operarea cu un filtru propriu, evidenţierea dimensiunii active şi autoreglatorie care permite apropierea de metacogniţie.

Sunt, mai intîi, definite domeniile *fundamentale* ale organizării şi funcţionării instituţiei furnizoare de educaţie:

- *capacitatea instituţională:* structură, bază materială, resurse umane;
- *eficacitatea educaţională:* programe de studii, rezultatele învăţării, activitatea de cercetare stiinţifică, resurse financiare;
- *managementul calitatii:* strategii, proceduri, structuri de evaluare şi asigurare a calităţii.

Metodologia evaluării şi asigurării calităţii educaţiei la nivel organizaţional are în vedere relaţia între următoarele componente:

- criterii;
- standarde;
- indicatori de performanţă;
- calificări.

Standardele de performanţă pentru funcţiile didactice sunt raportate, pe baza unor indicatori concreţi, în raport cu următoarele criterii:

- proiectarea didactică;
- conţinutul ştiinţific;
- strategia predare-învăţare;
- comportamentul didactic.

Aspectele teoretice și investigaționale anterioare reprezintă un fundament pentru *Modelul sinegetic de creștere individuală și organizațională a performanțelor,* model conceptual, dar și operațional vizînd complexitatea și integralitatea acestui proces avînd ca finalitate *excelența*, concepută ca rezultat valoric adecvat standardelor de formare, obținut în condiții eficiente de activitate și cu resurse optime prin promovarea unor politici și strategii inovatoare de către leadershipul autentic, acțiuni integrate în cele 4 componente: *axa valorică, competențe, cultura organizațională, procesul* - figura 2.14

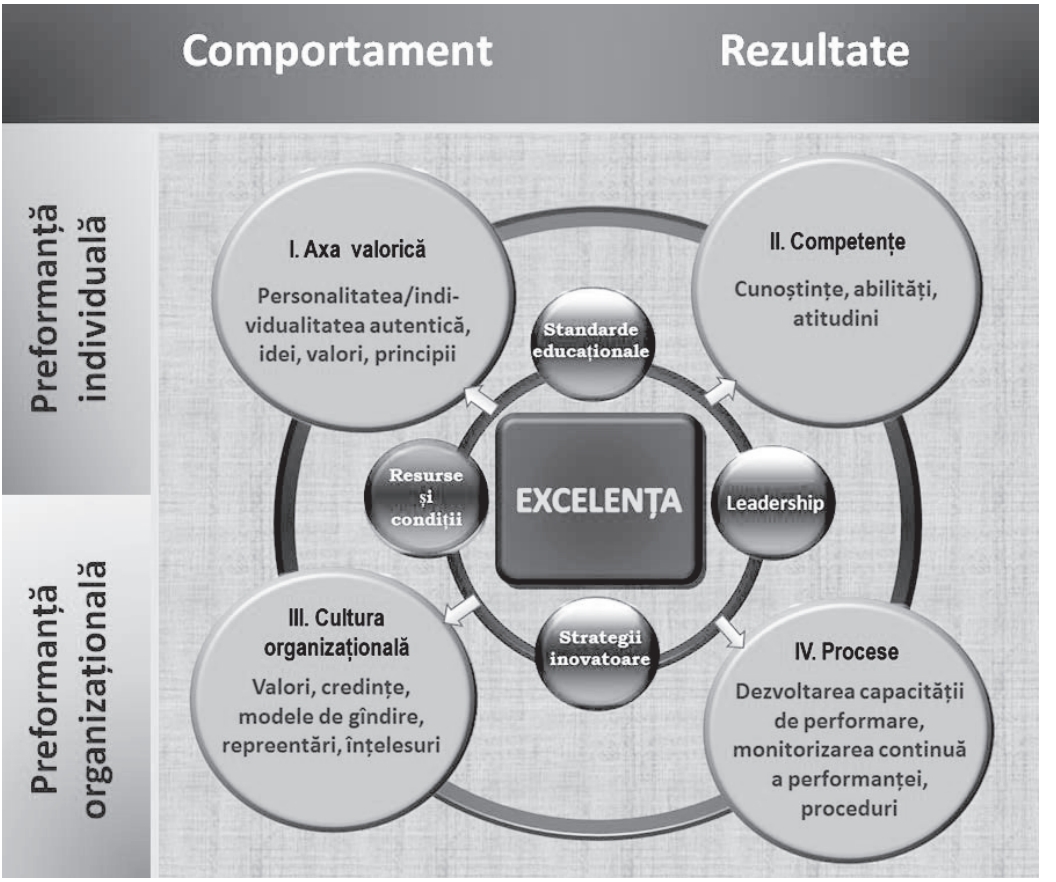


Figura 2.14. *Modelul sinegetic de creștere individuală și organizațională a performanțelor,*
Excelența - rezultat valoric adecvat standardelor de formare

(I) Axa valorică constituie pilonul de bază în funcționarea strategică a Modelului. Sistemul de valori orientează conduita personală, favorizează cunoaşterea culturii şi a istoriei organizaţionale, premise importante în realizarea intenţiilor personale. Orientarea spre formarea unei personalităţi libere, creatoare, independente şi deschise, capabile să ia decizii de sinestătător, să-şi făurească propriul destin, semnifică nivelul de autoconducere, autoguvernare individuală, gradul de libertate în educaţie şi asumarea responsabilităţii faţă

de rezultatele acestei acţiuni, consolidează şi facilitează autodeterminarea, autorealizarea individului.

(II) Competența vizează schimbarea de comportament. Capacitatea concepută ca aptitudinea de a face ceva este în acest caz instrumentul de cunoaştere, operaţiunea de a pune în mişcarecompetenţa, componentă intelectuală, care are rol de mobilizare a tuturor resurselor în exercitarea acţiunii. Modernizarea învăţământului din România şi Republica Moldova are drept obiectiv fundamental formarea personalităţii în devenire în baza de competenţe. Pedagogia competenţelor este relativ tînără însă devine dominantă în practicile educaţionale. Oportunitatea acesteia este dictată de provocările lumii contemporane, care implică competență, performanţă, calitate, excelenţă, care luate în ansamblu pot să se manifeste de individul care posedă competenţe.

Competența vizează schimbarea de comportament. Capacitatea concepută ca aptitudinea de a face ceva este în acest caz instrumentul de cunoaştere, operaţiunea de a pune în mișcare competența, componentă intelectuală, care are rol de mobilizare a tuturor resurselor în exercitarea acţiunii. Atat competența cât și performanța sunt indicatori valorici care capată o anumită semnificație în funcție de modul în care a fost organizat și condus procesul de formare. Este rațiunea pentru care se impune *managementul performanței* care să sistematizeze și să generalizeze experiente pozitive sub formă de principii și mecanisme.

Atât competenta cât și performanța sunt indicatori valorici care capătă o anumită semnificație în funcție de modul în care a fost organizat și condus procesul de formare. Este rațiunea pentru care se impune *managementul performanței* care să sistematizeze si sa generalizeze experiențe pozitive sub forma de principii si mecanisme.

(III) Cultura organizațională reprezintă o componentă-cheie în obținerea performanței, este ansamblul de valori, credințe, înțălesuri, modele de gîndire, sloganuri, simboluri, ritualuri, care

direcționează comportamentul indivizilor organizației. Cultura organizațională semnifică identitatea organizației, este codul genetic al acesteia, desemnează vectorul *dezvoltării organizaționale*, concepută drept „strategie educativă care utilizează prin toate mijloacele comportamentul bazat pe experiență, pentru a oferi cel mai bun evantai de opțiuni organizaționale într-o lume în efervescență” [Bennis, apud 2]. Concepția lui W. Bennis de *strategie educațională* vizează capacitatea organizațiilor de „a învăța” și „ a produce învățare”, capacitate proprie instituțiilor educaționale, îndeosebi, în contemporanietate. Această strategie este consolidată de caracteristici, precum: schimbarea planificată, ce focalizează valorile, atitudinile, relațiile interumane din cadrul organizației; problemele ce țin de destin (de creștere, identitate), probleme de dezvoltare a resurselor umane, probleme de eficacitate; accentul pe comportamentul experimentat ce devine sursa pentru planuri ulterioare de acțiune; acceptarea setului de valori de către agenții schimbării și

realizarea unor scopuri comune – creșterea competențelor interpersonale, producerea unor schimbări în planul valorilor, generarea unor comprehensiuni la nivel intra- sau intergrupal, dezvoltarea unor echipe de gestiune și a unor sisteme organice și nu mecanice.

(IV) Procesul devine componenta hotărîtoare în realizarea schimbării de comportament, obținereaa de noi performanțe individuale și organizaționale. Educaţia trebuie să structureze procesul educativ pe învăţarea experienţială semnificativă şi să se bazeze pe o anumită *libertate de a învăţa* şi pe condiţii ce facilitează învăţarea, ca factor determinant al reuşitei. *Scopul învățării umaniste este personalitatea complet performantă* [31]. Procesul de învățământ este conceput ca un act specific de cunoaștere, proces interactiv, bazat pe un tip specific de comunicare, proces cibernetic *cu autoreglare.*

Sistemele actuale ale formării se bazează pe două dimensiuni distincte:

- *Dimensiunea acţională*, care se fundamentează pe ideile operaţionale ale învăţării ca sistem procesual-euristic (creativitatea), procesual-operaţional (dezvoltarea), praxiologic (prin obiective), tehnologic (procesarea informativă).
- *Dimensiunea interacţională,* care vizează structurarea situaţiilor de învăţare, a experienţelor de învăţare în interacţiunea învăţare-mediu [I. Negreț Dobridor, 31].

Analizele şi interpretările privind procesul de învățământ impun definirea şi utilizarea conceptelor de *randament şi eficienţă* în calitatea lor de indicatori în evaluarea proceselor educaționale în raport cu un șir de factori pe care ne propunem să-i identificăm, precum: calitatea instrumentelor şi tehnicilor ce alcătuiesc „dispozitivul educativ", calitatea cunoştinţelor şi capacităţilor de care dispun studenţii la „intrare/ieşire" în/din proces, natura şi intensitatea motivației, calitatea procesului de predare-învăţare, eficiența în termeni de rezultate, eficiență în termeni de eforturi (temporale, financiare).

Standardele de formare articulează întreaga activitate instituțională, acestea determină nivelul comun de cunoaștere și comunicare. Standardele respectă codul în care e notată descoperirea și colaborarea umană, fac posibilă comparația, guvernează și alimentează creativitatea.

Strategia este cea care oferă oportunități pentru a construi o viziune unificatoare asupra organizației, identifică scopurile, obiectivele dezvoltării instituției de învățământ, care sunt încorporate în proiectul de dezvoltare a instituției, planul managerial prin activități specifice prevăzute pe întreg ciclul managerial.

Strategii inovatoare de formare vin să creieze oportunități pentru o viziune modernă și unificatoare în domeniul vizat. Cercetările curente accentuează nevoia conceptualizării și instituirii unei noi paradigme a învățării. Într-o viziune modernă, învățarea, este un proces activ, cognitiv, constructiv, mediat și autoreglat [Beltran, 1996].

Resursele, în special, cadrele didactice, constituie forța cea mai importantă în structura organizațională a instituției și a întregului sistem de învățământ pentru creșterea

eficienței individuale și organizaționale. În context se impune și evidențierea altor forme de resurse (materiale, financiare, de timp, informaționale), care trebuie luate în calcul în procesul de formare a cadrelor.

Leadershipul autentic este întemeiat pe armonizarea expresiei individuale cu nevoia organizaţională şi este creativă în sensul că nu se sacrifică nici trebuinţele individului, nici cele ale organizaţiei. Provocarea leadershipului autentic constă în faptul că reclamă o cunoaştere conştientă – *cunoaşterea de sine, cunoaşterea celorlalţi şi cunoaşterea organizaţiei*, cunoaşterea de sine şi a celorlalţi. Complexitatea procesului de conducere, ca structură, dinamică, norme, factori, caracteristici obligă, în scopul cunoaşterii şi proiectării adecvate conform criteriilor de eficienţă şi eficacitate, la o construcţie logică, sintetică, cu valoare normativă pentru acţiune, la o reprezentare schematică, structurală, mageneralã. Această construcţie urmează să devină un model de fixare a datelor ipotezei formulate asupra interpretării praxiologice a procesului de conducere, faţă de/şi în relaţie cu alte abordări ale sale, îndeosebi, din perspectiva eficienţei activităţii concrete a managerului şcolar.

Leadershipul autentic cel mai eficace este rezultatul capacității managerilor de a susține tensiunea dintre aspirațiile personale și cele ale organizației, și de a găsi o soluție conștientă și creativă. Succesul leadershipului autentic constă în capacitatea de a manifesta convingere personală și consonanță cu organizația, aspect important îndeosebi pentru instituțiile de învățământ Caracteristicile de bază ale organizaţiei bazate pe cunoaştere vizează: *măiestrie profesională; modele mentale; echipa de învăţare; viziunea împărtăşită; gîndirea sistemcă* [P. Senge, 12, p. 99]: Opțiunea unică pentru aceste organizații și persoane este *să învețe în permanență și să traducă învățarea în acțiune.* Din combinarea cunoașterii, învățării și culturii organizării a rezultat *managementul cunoașterii*, focalizat asupra problemelor de generare, identificare, colectare, distribuire și aplicare a cunoașterii. Succesul la orice nivel al instituției/organizației aparține celor care înțeleg și interpretează schimbările, educîndu-și capacitatea de a se concentra pe ce și cum trebuie de făcut în mod concret.

Instituțiile de învățământ au menirea socială de a modela viitorul, dar mai întîi trebuie să educe generaţia care să trăiască şi să făurească în condiţii de echitate socială şi de concurență, fapt, care necesită ca aceştea însăşi să devină democratice şi flexibile la schimbare. Atît educaţia, cît şi managementul educațional direcţionează eforturile spre formarea şi dezvoltarea personalităţii integrale, capabile să-şi construiască propriul destin, dînd un sens vieţii. În noile condiţii cînd schimbarea și competiția reprezintă laitmotivele lumii moderne, edificarea unui învățământ concurențial, asigurarea calității în educație depinde considerabil de managementul aplicat, care nu rareori actualmente este în contradicţie cu exigenţele timpului. Deși mediul extern și intern a devenit mai favorabil promovării în învățământ a unui management participativ și performant, schimbările sînt prea lente în acest domeniu. Practicile educaționale confirmă nevoia înțelegerii, conștientizării și convingerii privind:

(1) oportunitatea implementării paradigmei managementului educațional din perspectiva democratizării și a integrării europene;

(2) renovarea tehnicilor de conducere în spiritul managementului participativ;

(3) aplicarea unor criterii de evaluare a eficienței implementării unui management modern și autentic în învățământ raportat la modelele de excelență recunoscute (ISO, EFQM).

Promovarea coaching-ului strategic ca un concept modern care determină stabilirea cu precizie a obiectivelor, analiza situațiilor concrete, a sistemului de forțe, reflexia asupra strategiei de urmat, acțiune subtilă și eficace.

Interacțiunea componentelor Modelului poate crea excelență, succes doar într-un mediu propice dezvoltării, care provoacă *satisfacție.* Or, *satisfacția academică* concepută atît ca indicator general de bunăstare subiectivă cît şi a satisfacţiei de viaţă în ansamblu influențează în mod direct performanța individuală și organizațională. Teoria lui R. Veenhoven (1993 [6] privește satisfacţia ca o evaluare pe care o realizează pe baza unei analize cognitive, în măsură să declanşeze o implicare, rezultată din gradul în care subiectul apreciază că şi-a îndeplinit propriile obiective. Dezbaterea ştiinţifică privind aria indicatorilor bunăstării subiective se dezvoltă între exponenţii modelelor *top-down* şi *bottom-up* [E. Diener, 1997, 44], satisfacţia de viaţă, conform bottom-up, fiind rezultatul aprecierii tuturor aspectelor vieţii, iar top-down susţinînd că satisfacţia de viaţă se constituie sub influenţa particularităţilor psihice ale individului şi determină modul de evoluţie al diverselor etape ale vieţii. Analiza noastră se orientează spre definirea rolului factorilor subiectivi în stabilirea nivelului aşteptat al aprecierii rezultatului activităţii, acceptînd teoria lui K. Lewin şi Tolman referitor la premiza că oamenii sunt motivaţi în funcţie de intensitatea dorinţei de a obţine o anumită performanţă în activitate.

2.9. CONCLUZII ȘI PERSPECTIVE

- În *conceptualizarea performanţei, trebuie diferenţiate aspectele acţionale (comportamentale) de cele finale (rezultate obţinute),* primele referindu-se la ceea ce face individul în situaţia de muncă, iar ultimele – la consecinţele comportamentului individului. Ca urmare, performanţa trebuie evaluată şi măsurată atît cu referire la rezultate (ieşiri din procesul îndeplinirii sarcinilor), cît şi la comportamente (intrări în procesul muncii).
- Studiile efectuate denotă nevoia abordării performanței din mai multe perspective:
  a) perspectiva *antropologică* (realizarea de sine, autoafirmarea, caracteristicile personalității, nivelul de aspirație);

b) perspectiva *filosofică şi culturală* (ierarhia valorilor se dezvoltă pe baza convingerilor, conceptelor morale, ideologiei performanței şi sunt tendinţe prevalente, modelatoare);

c) perspectiva *teoriilor învăţării* (performanţa este influenţată de variabilele instruirii, de variabilele învăţării, de rezultate/reușită);

d) perspectiva *sociologică* (performanţa este rezultatul influenţării individului prin anumiţi factori sociali, cum sunt internalizarea şi integrarea socială.

- Performanţa poate fi identificată la patru nivele diferenţiate după natura resurselor: *personală* (resurse psihice necesare obţinerii eficienței personale ca fiind temperamentul, respectiv motivaţia, convingerea, voinţa)*, interpersonală* (susţinută de relațiile de intercomunicare, intercunoaştere, relaţiile afectiv-simpatetice, capacitatea de gestionare a abilităţilor şi competenţelor sociale)*, grupală* (gestionarea rațională a psihologiei colective, puterea atitudinilor mutual-pozitive dintre membrii grupului)*, organizaţională* (*capacitatea organizaţiei de a-şi atinge obiectivele*);
- *Eficienţa şi eficacitatea* – ca dimensiuni ale performanţei – fiind acţiuni extrem de complexe, pentru a fi obţinute, este necesar a fi fundamentate pe o serie de principii, precum: *Principiul definirii obiectivelor, Principiul stabilirii priorităţilor, Principiul fixării termenelor, Principiul gestiunii timpului; Principiul sinergiei;*
- *Managementul performanţei* se constituie ca un proces *dinamic, evolutiv* care îşi stabileşte punctul de plecare în identificarea *nevoilor de schimbare*, ceea ce impune o nouă paradigamă, paradigmă prospectivă ce presupune elaborări conştiente, anticipative şi participative, ținând cont de decalajul dintre schimbările lente la nivelul personalităţii şi cele rapide din societate;
- *Motivaţia performanţei* se află într-o corelaţie pozitivă semnificativă cu anumite variabile ale personalităţii pe care le potențează energetic și funcţia motivaţiei performanţei este una de *orientare spre competiţie*, de cristalizare a dorinţei, de argumentare a *sentimentului propriei valori* şi trăirea unei *mîndrii* privind performanţa obţinută prin valorificarea propriilor capacităţi;
- *Managementul performanţei* presupune, cu obligativitate, focalizarea aprecierilor pe trei direcţii distincte: *performanțe, competențe, carieră profesională* și este într-o interdependență reciprocă cu managementul competențelor, care urmează a fi reconcepute în perspectiva schimbării și a competitivității, calității educației, conceperii criteriilor de evaluare a eficienței instituțiilor de învățământ din perspectivă sistemică, utilizînd diverse modele teoretice și practice;
- O problema mereu actuala si deschisa este aceea a *masurarii performanței*, eforturile fiind orientate pentru cresterea gradului de obiectivitate a scalelor de evaluare, imbinarea masuratorilor obiective cu cele subiective, producandu-se efecte de complementaritate sau de tip compensatoriu;

- In condiţiile schimbărilor socioeducaționale de anvergură creşte imperios nevoia promovării managementului performanței, asigurîndu-se trecerea de la o "logică a puterii" la o "logică a competenţelor" și a performanțelor, fapt, care solicită competență și excelență în activitate prin stabilirea de rînd cu alte obiective și a obiectivelor de performanță.

- **TEME DE REFLECȚIE**

O misiune urgentă: reforma sistemului de educaţie

Sunt foarte multe limite ale sistemului de educaţie. Sistemul este pur şi simplu neperformant şi nu permite o dezvoltare susţinută şi sustenabilă a României. Să luăm, de exemplu, rezultatele de la bacalaureat: o jumătate de generaţie a stat degeaba doisprezece ani la şcoală, pentru că nu a reuşit să-şi atingă obiectivul de a trece de acest examen, înseamnă că toţi aceşti tineri care nu au luat bacul, sau aproape toţi, au fost greşit informaţi. Sistemul este greşit construit. Probabil că ei ar fi trebuit să înveţe mai degrabă o meserie, decât să meargă la o şcoală teoretică, în care probabil că n-au deprins mare lucru. O ţară nu-şi poate permite aşa ceva. O ţară trebuie să-şi construiască un sisfem naţional care să integreze într-un grad foarte mare noua generaţie în piaţa muncii. Sistemul educaţional trebuie să fie creionat şi după piaţa muncii, şi după direcţiile strategice pe care le doreşte ţara. Cu cât ies din sistemul de educaţie mai mulţi oameni calificaţi pentru piaţa muncii, existentă sau dorită, cu cât este mai bună corelaţia sistem de învăţământ - piaţa muncii, cu atât mai bine performează economia. În cazul României, trebuie să ne hotărâm care este prioritatea naţională în acest domeniu şi să construim sistemul educaţional în aşa fel încât s-o atingem. România are resurse umane foarte bune. Ele nu sunt folosite şi, atâta timp cât nu reuşim să avem o generaţie tânără educată pentru performanţa pe piaţa muncii, nu vom progresa semnificativ. Eu cred că România are resursele umane pentru a fi extrem de performantă. Nu trebuie decât să redefinim obiectivul general al societăţii […].

Klaus Iohannis. *Pas cu Pas*

Competiţie şi educaţie

Trăim într-o lume iftarcată de diferenţieri şi denivelări, de incitări de tot felul pentru a ne depăşi pe noi înşine şi, mai ales, de a-i depăşi pe alţii. Ni se propun reţete mai mult sau mai puţin miraculoase pentru a avansa, pentru a-i lăsa pe semeni în urma noastră, pentru a-i da eventual la o parte. Suntem învăţaţi încă de mici să fim „ambiţioşi", să ne cultivăm „personalitatea", să fim „fruntaşi". Dispozitivele de evaluare din şcoală sunt concepute mai tot timpul în această optică - de a-i scoate în faţă pe cei buni, de a gratifica reuşita şi de a sancţiona eşecul. Şi, mai ales, de a ratifica şi pune etichete, şi nu de a-i face pe copii să evolueze spre mai bine. Modelele de succes, livrate prin toate canalele

comunicaţionale de tip nou, sunt construite pe presupoziţia că celălalt este un reper ce trebuie depăşit, adumbrit, marginalizat, chiar eliminat.

Competiţia presupune o confruntare între două sau mai multe persoane care consideră că, din anumite puncte de vedere, nu sunt egale, nu sunt înzestrate cu aceleaşi atribute, calităţi, competenţe (desigur, la un moment dat). A pune faţă în faţă două sau mai multe persoane şi a le compara la modul global, a face o ierarhizare generală, indistinctă constituie un nonsens şi o întreprindere negativă prin însăşi presupoziţia de la care se pleacă: că oamenii pot fi uşor triaţi, aşezaţi pe o scară a valorii fără a se ţine cont din ce perspectivă se face clasificarea, sub ce aspect, pentru ce, cu ce consecinţe etc. Să ne înţelegem: nu ne exprimăm în favoarea unei societăţi otova, nediferenţiate, întemeiate pe egalităţi false. Militäm însă pentru o meritocraţie plurivalentă, diferenţiată în funcţie de ceea ce este sau poate să devină fiecare.

Din perspectivă creştină, oamenii sunt diferiţi ca entităţi biopsihice şi dotări iniţiale, dar egali ca potenţialitate, avându-se în vedere posibilitatea perfecţionării şi îmbunătăţirii lor, perspectiva urcuşului spre încorporarea unor comportamente şi valori deosebite. Suntem diferiţi între noi, dar egali în faţa chemărilor lui Dumnezeu. Nimeni nu este „condamnat" la prostie, răutate, netrebnicie. Premisa aceasta ar fi: niciun om nu este „clasabil" definitiv, fixat pentru totdeauna într-un palier existenţial care să nu îi îngăduie un progres într-o anumită direcţie; dacă avem răbdare, fiecare dintre noi are (şi) o parte bună, prin care se intră şi care este pusă la treabă, pentru ca... bunătatea să iradieze în toată fiinţa sa. Fiecare poate, pe măsura lui, să înainteze într-un sens sau altul, pe o dimensiune sau alta. Fiecare persoană este preţioasă prin unicitatea ei şi printr-o propensiune particulară de a se înălţa spiritual în vederea mântuirii.

Aşa încât nu trebuie instituită şi profesată o competiţie generalizată, stearpă, de dragul competiţiei, ci una care să prefigureze ceea ce are mai bun fiecare dintre noi. Nu toţi suntem la fel de capabili la matematicile superioare, scrierea de eseuri sau prelucrarea metalelor prin aşchiere, dar, cu siguranţă, fiecare are o zonă de perfectibilitate care merită să fie valorizată, marcată, recunoscută de ceilalţi. Noi, ceilalţi (şcoala, societatea), ar trebuie să instituim cadre nimerite de valorizare a fiecăruia, şi nu să îi judecăm pe oameni „la grămadă", fără a ţine cont de particularitatea fiecărui ins, de posibilităţile lui de manifestare, de afirmare.

Să nu uităm încă un aspect: învăţarea se poate face nu numai pe bază de competiţie, ci şi pe bază de schimb, întrajutorare, comuniune - de idei, de acţiuni, de trăiri. Competiţia poate conduce la respingere şi agresivitate, pe când schimbul procură bucurie şi dorinţă de împlinire prin celălalt. Competiţia mă distanţează de altul, comuniunea presupune apropiere şi luarea în seamă a semenului. Spiritul de competiţie conduce la egoism şi însingurare a sufletului, starea de comuniune creează deschidere şi un flux spiritual integrator. Competiţia conduce la algoritmicitate acţională şi şablonism în gândire, comuniunea la

nuanţare procedurală şi deschidere interpretativă. în competiţie, celălalt este un duşman pe care îl invidiez, în comuniune, celălalt devine un prieten căruia mă dăruiesc.

Competiţia trebuie convertită într-o ocazie care să cultive şi să înmulţească în fiecare dintre noi „talanţii" cu care am fost înzestraţi, astfel încât la întâlnirea cu alţii să ne putem bucura şi preţui, prin reciprocitate, argumentînd ceea ce fiecare dintre noi purtăm prin unicitatea prezenţei noastre în lume.

Fiecare copil poartă în sine ceva bun, ce aşteaptă şi merită să fie scos la iveală. Este în stare şcoala, prin evaluările şi examenele ei, să ţină cont de această stare de fapt?

Constantin Cucoş. *Educaţia: experienţe, reflecţii, soluţii*

- **TEXT COMPLIMENTAR**

Performanţa şcolară

Performanţa este un concept general care semnifică o realizare deosebită, excepţională, îndeplinirea unei sarcini la anumite standarde de corectitudine şi completitudine. Conceptul general capătă determinare, în limbajul curent, prin asocierea cu un domeniu al vieţii culturale sau sociale (sportiv, literar, artistic, tehnic, financiar, economic etc.). În acest context, performanţa şcolară este un tip de performanţă, nu întotdeauna asociată realizărilor excepţionale, care apare ca produs al experienţei şi învăţării şcolare continuate acasă şi uneori şi în alte medii cu impact educativ. Efectul performanţei şcolare la vârsta adolescenţei se explică prin faptul că acesta constituie o măsură a valorii persoanei, învăţarea şcolară fiind o'activitate de bază în această perioadă. Performanţa şcolară, ca expresie a personalităţii la un moment dat, este determinată de performanţele obţinute anterior, deoarece acordul cu sine şi cu rezultatele obţinute sau dezacordul cu sine şi cu rezultatele avute duce la modificarea performanţelor. Între imaginea despre sine şi performanţa şcolară există o relaţie complexă şi reciprocă. Aprecierea propriei persoane, pe baza performanţelor obţinute, constituie atât cauza, cât şi consecinţa performanţelor şcolare. Performanţa obţinută intensifică şi susţine efortul de învăţare, stimulează stabilirea unui nivel de performanţă ridicat şi inspiră plăcere în dezvoltarea experienţei. Prin urmare, performanţele înalte tind să sporească eficienţa învăţării, iar insuccesele atrag diminuarea sa.

Performanţa şcolară este un reper important al realizării globale a persoanei de-a lungul vieţii. Traseul şcolar viitor, cariera viitoare, statutul socioprofesional, nivelul veniturilor, calitatea vieţii sunt coordonate ale experienţelor tinereţii şi maturităţii amprentate şi de performanţele şcolare din copilărie şi adolescenţă. Din păcate, există premianţi în şcoală care nu confirmă succesele şcolare în profesie şi/ sau în viaţa

personală, dar acest fapt nu evidenţiază lipsa de importanţă a rezultatelor şcolare pentru determinarea altor realizări semnificative de-a lungul vieţii, ci mai curând determinarea multiplă şi complexă a acestor rezultate obţinute în viaţă. Variabile personale dobândite prin învăţare, precum atitudinile faţă de sine şi faţă de ceilalţi, faţă de muncă, motivaţia pentru activitatea profesională, rezistenţa la efort şi la stres, echilibrul emoţional, abilităţile de comunicare şi leadership, nu sunt reflectate consistent de rezultatele şcolare consemnate în diplome, dar pot face diferenţa între succes şi eşec în viaţa profesională şi socială. Nu există garanţii că succesul şcolar şi diploma obţinută într-o instituţie de învăţământ vor conduce spre o carieră de succes şi realizare socială, dar, fără certificarea unor achiziţii şcolare de nivel liceal sau chiar universitar, posibilităţile de realizare profesională şi socială se dovedesc, în general, mult mai modeste. Studiile au arătat că rezultatele şcolare sunt un puternic predictor al rezultatelor şcolare viitoare - altfel spus, în general, succesul este urmat de succes, iar eşecul atrage după sine eşec. Mai mult, eşecul şcolar este asociat cu fenomene precum: abandonul şcolar, intrarea precoce pe piaţa muncii, calificarea profesională modestă sau inexistentă, intrarea în anturaje sociale deviante etc. <…….>.

Mulţi elevi nu pot dovedi, în cadrul evaluărilor curente şi mai ales în examenele de finalizare a studiilor, că au achiziţiile prevăzute de programele şcolare, că sunt capabili de performanţe cel puţin satisfăcătoare pentru a fi incluşi într-o treaptă de nivel superior a sistemului de învăţământ sau pentru a primi o diplomă şcolară recunoscută social, pe baza căreia devin angajabili pe piaţa muncii. La întrebarea de ce unii copii/adolescenţi nu învaţă sau nu rezolvă satisfăcător sarcinilor şcolare, răspunsurile invocă adesea, pe lângă factorii aptitudinali, factori motivaţionali (amotivaţia, valoarea scăzută atribuită rezultatelor şcolare şi credinţa în existenţa unor posibilităţi alternative, mai facile, de realizare socială), dar şi factori de mediu (provenienţa din medii sociale defavorizate caracterizate de sărăcie, nivel scăzut de educaţie şi inadecvarea suportului din partea familiei, înrolarea în şcoli cu resurse umane şi materiale insuficiente etc.). Merită ca educatorii - profesori, părinţi - să acorde atenţie acestor fenomene, dat fiind faptul că acestea afectează un număr relativ mare de tineri şi le marchează vieţile pe termen lung, uneori irevocabil, iar costurile personale şi sociale nu sunt de neglijat <…….>.

Fundamentele teoretice ale cercetării sunt selectate din contribuţii teoretice de actualitate în domeniul motivaţiei şi ecologiei dezvoltării: **teoria lipsei de speranţă** (Au, Watkins, Hattie şi Alexander, 2009) şi **modelul bioecologic al dezvoltării umane** (Bronfenbrenner şi Morris, 2007). *Teoria lipsei de speranţă* prezumă rolul de mediator al expectanţelor neajutorării în relaţia dintre anumiţi factori de risc (rezultate anterioare slabe, stil atributiv, teorii implicite ale inteligenţei, autoeficienţă, stimă de sine, valoarea atribuită rezultatelor şcolare, strategii de învăţare aplicate şi mediul de învăţare) şi deficienţele în adaptarea şcolară exprimate prin rezultate şcolare slabe, stima de sine scăzută, strategiile de învăţare ineficiente. *Modelul bioecologic al dezvoltării* susţine

efectul determinant al interacţiunilor sistematice, derulate în intervale mari de timp, între caracteristicile individuale şi caracteristicile mediului asupra dezvoltării individuale, inclusiv în perimetrul şcolar. Complementaritatea rolului celor două modele în explicarea rezultatelor învăţării constă în faptul că primul aduce o perspectivă detaliată asupra factorilor interni, motivaţionali, iar al doilea model exprimă importanţa suportului din mediul de dezvoltare şi a interacţiunilor dintre factorii interni şi de mediu.

Loredana Ruxandra Gherasim, Simona Butnaru.
Performanţa şcolară: determinanţi individuali şi contextuali în adolescenţă.

SARCINI DE REFLECȚIE ȘI EXERCIȚII APLICATIVE

- Identificați punctele forte și cele slabe ale propriei persoane și modalitățile de îmbunătățire.
- Argumentați prioritățile propriei persoane și ale organizației pe termen scurt, mediu și lung.
- Analizați eficiența activităților în funcție de timp pentru o zi, o săptămînă, o lună.
- Studiați și analizați nevoile educaționale în instituția în care activați și prezentați taxonomia resurselor educaționale.
- Analizați eficiența folosirii timpului instituțional de învățare (programul școlar) și care sunt factorii care dimensionează timpul opțional(neinstituționalizat).
- Identificați talentele relaționale cu o scurtă definiție a fiecăruia.
- Prezentați matricea performanței și a valorilor cu referință la instituția în care activați.
- Scrieți un eseu cu tema:Motivarea Performanței.
- Identificați talentele competiționale cu o scurtă definiție a fiecăruia.
- Ca manager, ce ai prefera: o persoană independentă, agresivă, care a adus o mare plusvaloare sau un bun pm de echipă care are realizări mai modeste? Explică, te rog alegerea ta.
- Ai un angajat extrem de productiv care nu-și ține nicodată documentele în ordine. Cum ai lucra cu această persoană pentru a ajuta să fie mai productivă?
- Folosind pînza de păianjen determinați eficiența colectivă a instituției în care activați.
- Ghicește sintagma sau proverbul din cuvîntul: M I L 1 I O N
- Identificați criteriile și indicatorii de performanță la nivel organizațional cu referință la conducere.
- Identificați talentele mentale cu o scurtă definiție a fiecăruia.

- Ai doi manageri. Unul este extraordinar de dotat pentru management, celălalt e mediocru. Sînt disponibile două posturi: primul e un sector al performanței foarte ridicate, cel de-al doilea e unul cu probleme. Nici unul dintre ele nu și-a valorificat potențialul. Unde ai prefera să fie plasat managerul de elită?. De ce?

A

- Descoperă sintagma din aceste cuvinte: G R E U T T E, G R A I EȚ
- Argumentați, de ce aceste patru caracteristici-simplitate, interacțiune frecventă,concentrare asupra viitorului și urmărirea propriei performanțe/evoluție-reprezintă fundamentul unei rutine eficiente pentru „managementul performanței”.
- Ce însemnă a administra/conduce „ținînd cont de excepții”?
- Este acceptabilă în actul de conducere Regula de Aur „Tratează-i pe oameni așa cum ai vrea să fii tratat tu însuți”?
- Explicați legea lui Parkinson, Principiul Pareto, legea lui Murphy.

BIBLIOGRAFIE:

1. **Cojocaru V., Guțu V.,** Șevciuc M. *Management educațional: referențial științific și metodologic.* Chișinău: CEP USM, 2014.
2. **Cojocaru V.** *Schimbarea în Educație și Schimbarea Managerială.* Chișinău: Ed. Lumina, 2004.
3. **Covey St.** *A 8- a treaptă a înțelepciunii.* București: ALLFA, 2006.
4. **Ciocănel C.** *Autoevaluarea din perspectiva calității educației.* București: Agora, 2013.
5. **Cucoș C.** *Educația:experiențe, reflecții,soluții.* Iași: Ed. Polirom, 2013.
6. **Crețu C.** *Psihopedagogia succesului*. Iași: Editura Polirom, 1997.
7. **Daniels Aubrey C.** *Managementul performanței: strategii de obținere a rezultatelor maxime de la angajați.* Iași: Editura Polirom, 2007. *Valorile performanței în pedagogia universitară*
8. **Dragu N.** Chișinău: CEP USM, 2015.
9. **Dorofte I.** *Analiza si predicția performantelor umane*. Bucuresti: Editura Stiintifica si Enciclopedica, 1981.
10. **Gherasim L., Butnaru S.** *Performanța școlară: determinanți individuali și contextuali în adolescență.* Iași: Ed.Polirom, 2013.
11. **Ghicov A.** *Pedagogia aplicată a performanței*. Chișinău: Pontos, 2011.
12. **Ghiurcuța L.** *Managementul performanţei.* Bucureşti: 2010.
13. **Goleman G.** *Inteligența emoțională.* Bucureşti: Editura Curtea Verde Publishing, 2008.
14. **Goleman G.** *Inteligența socială. Noua știință a relațiilor umane.* Bucureşti: Editura Curtea Verde Publishing, 2007.
15. **Graham Lee.** *Coaching pentru lideri: de la dezvoltarea personală la performanța organizațională.* Bucureşti: Editura CODECS, 2009.
16. **Guy Missoum.** *Am reușit! Strategii, tehnici și metode.* Iași: Editura Polirom 2003.
17. **Hoffman O.** *Management: fundamente socioumane.* București: Editura Victor, 1999.
18. **Horia D. Pitariu.** *Managementul resurselor umane: măsurarea performanțelor profesionale*. Cluj-Napoca: Editura ALL, 1994.
19. **Iohanis Klaus.** *Pas cu Pas* . București: Ed. Curtea Veche Publishing, 2014.
20. **Iosifescu S.** *Manual de Management Educațional pentru directorii de unități școlare.* București: Ed. ProGnosis, 2000.
21. **Iucu, Romiță B.** *Instruirea școlară: perspective teoretice și aplicative*. Iași: Ed.Polirom, 2008.

22. **Joița E.** *Instruirea constructivistă-o alternativă. Fundamente, strategii.* București: Aramis, 2006.
23. **Kotarbinski, T.** *Tratat despre lucrul bine făcut.*-București: E.D.P., 1998.
24. **Manolescu M.** *Teoria și practica evaluării educaționale.* București: PIR, ME, 2005.
25. **Maxwell J.** *Dezvoltă liderul din tine.* Bucureşti: Editura Amaltea, 1994.
26. **Maxwell J.** *Lider la 360.* Bucureşti: Editura Amaltea, 2009.
27. **Meryem le Saget**. *Managerul intuitiv. O nouă forță*. București: Ed. Economică, 1999.
28. **Minder M.** *Didactica funcţională. Obiective, strategii, evaluare.* Chişinău: Ed. Cartier, 2003.
29. **Mircescu, M.** *Educația pentru performanță.* București: Editura Discipol, 1999.
30. **Negreț-Dobridor, Pănișoară I.** Știința învățării.De la teorie la practică. Iași: Polirom, 2005.
31. **Negreț-Dobridor, Jinga I.** *Inspecția școlară și disignul instrucțional.* București: Polirom, 2004.
32. **Pânișoară G., Pânișoară I.-O.** *Managementul resurselor umane. Ghid practic.* Iași: POLIROM, 2005.
33. **Pitariu H.** *Managementul resurselor umane:măsuarea performanțelor profesionale*. București: Editura ALL, 1994.
34. **Savoyat B.** *Secretele eficienței. Cum să faceți mai mult într-un timp mai scurt.* București: Irecson, 2007.
35. **Schuler, H., Thornton, G. C., Frintrup, A.** *Inventarul de Motivaţie a Performanţei,* Cluj-Napoca: Editura Sinapsis, 2000.
36. **Şleahtiţchi M.** Liderii. Chişinău: Editura Ştiinţa, 1998.
37. **Teller Yvan.** *Resurse umane şi dezvoltare organizaţională*. Bucureşti: Editura Cavallioti, 1999.
38. **Tichy N., Cohen E.** *Liderul sau arta de a conduce* (traducere de Cosmin Crişan). Bucureşti: Editura Teora, 2000.
39. **Tudosescu I.** *Acţiunea umană şi dialectica vieţii sociale.* Bucuresti: Editura Pedagogică, 1980.
40. **Tudosescu I.** *Structura acţiunii sociale. Schiţă a unei praxiologii materialist-dialectice*. Bucureşti: Editura E.P., 1972.
41. **Vlăsceanu M.** *Organizații și comportament organizațional.* Iași: Editura Polirom, 2003.
42. **Verboncu I., Nicolăescu O.** *Fundamentele managementului organizației*. București: Editura Universitară, 2008.

43. Vlăsceanu M. Organizaţii şi comportament organizaţional. Iaşi: Editura POLIROM, 2003.

44. Vlăsceanu M. Psihologia organizaţiilor şi a conducerii. Bucureşti: Editura Paideia, 1993.

45. Williams Dean. *Leadership Real: Oameni și organizații, față în față cu marile provocări.* Bucureşti: Editura CODECS, 2007.

46. Zlate M. Tratat de psihologie organizaţională managerială. Vol. I. Iaşi: Editura POLIROM, 2004. 568 p.

47. Zlate M. *Eu-l si Personalitatea*. Bucuresti: Editura Trei, 2008.

48. Zlate M. Leadership şi Management. Iaşi: Editura POLIROM, 2004.

49. Asendorpf, J.B. *Personality effects on social relationships, Journal of Personality and social Psychology.* 1998.

50. Austin, E.J., Deary, J.Y., Gibson, Gl., McGregor, M.J., Dent, J.B. *Individual response spreal in self report scales: Personality carrelations and consequences, Personality and Individual Differences,* 24, pag. 421-438, 1998.

51. Austin, E.J., Deary, J.Y., Whiteman, M.C., Fowkes, F.G.R., Pedersen, N.L., Rabbitt, P., Bent, N., McInnes, L. *Relationships between ability and personality: Does intelligence contribute positively to personal and social adjustement? Personality and individual differences,* 32, pag. 1391-1411, 2002

52. Cambell, J.P. *Managerial Behavior Performance and Effectiveness.* New York: McGraw-Hill, 1990.

53. Le Boterf, G. *De la competence.* Paris: Les Editions d Organisation,1994.

54. Le Boterf, G. *Linginerie des competences.* Paris: Les Editions d Organisation, 1998.

III. CALITATEA ÎN EDUCAȚIE

3.1. Semnificațiile calității în educație

Dezvoltarea societăţii, îndeosebi într-o eră a schimbării, depinde nemijlocit de evoluţia învăţământului, care este unul dintre instrumentele principale cu care societatea stimulează, dirijează şi controlează procesele dezvoltării. Opţiunea pentru o societate democratică şi deschisă reclamă focalizarea eforturilor asupra „dimensiunii educative" a dezvoltării sociale, care, în concordanţă cu dimensiunea economică, politică şi culturală, trebuie să construiască o societate sănătoasă, îmbunătăţind calitatea vieţii printr-o educaţie superioară de calitate. În acest context, nevoia instituirii unui *sistem naţional (de management) al calităţii* este deosebit de actuală şi importantă în perspectiva edificării unei societăţi democratice, bazată pe cunoaştere şi informatizare. Or, pentru ca un stat să fie competitiv în condiţiile provocărilor lumii contemporane - ceea ce reprezintă un obiectiv de interes naţional pentru Republica Moldova - este necesar şi suficient ca serviciile educaţionale oferite de instituţiile de învăţământ să fie de calitate, competitive, să garanteze formarea/dezvoltarea generaţiei tinere în spiritul libertăţii, creativităţii, independenţei, deschiderii către schimbare, inovare. Astfel, *calitatea educaţiei, calitatea formării profesionale devine o prioritate naţională* şi, ca urmare, necesită fundamentare/ susţinere ştiinţifică. În această ordine de idei, de rînd cu *componentele economică* (profiluri, reducerea costurilor noncalităţii, imaginea) şi *socială* (motivaţie, satisfacţie, implicare, participare), *componenta ştiinţifică şi pedagogică* (creativitate, competenţă, inovaţie, metode, tehnici) devine una crucială, care în ultimă instanţă trebuie să faciliteze *promovarea unei noi paradigme a învăţământului, paradigmă centrată pe umanizare, umanitarizare şi informatizare,* precum şi *o nouă paradigmă a managementului din perspectivă democratică şi a integrării europene.* Acest deziderat implică *o filosofie a asigurării calităţii educaţiei, centrată pe creşterea investiţiilor în capitalul uman*, ceea ce constituie un imperativ al tendinţelor de integrare a Republicii Moldova în spaţiul european al calităţii, al acţiunilor de racordare a sistemului de învăţământ de toate nivelurile (preuniversitar, universitar, postuniversitar, profesional) la standardele internaţionale de calitate-ISO. În această perspectivă, *calitatea educaţiei, calitatea formării profesionale constituie cheia în dezvoltarea durabilă a ţării*, lucru care necesită o altă optică de abordare a calităţii decât cea concepută tradiţional prin prisma unei imagini naţionale a calităţii, urmînd să ne racordăm la standardele europene şi internaţionale de calitate, această acţiune constituind direcţia strategică de perspectivă imediată şi pe termen lung a cercetărilor ştiinţifice. Calitatea în educaţie concepută ca un ansamblu de caracteristici ale unui program de studiu şi ale furnizorului acestuia are menirea să satisfacă interesele beneficiarilor (societatea, statul, elevii/studenţii, cerinţele angajatorilor, instituţiilor de învăţământ etc) şi depinde de mai mulţi factori (calitatea instruirii, calitatea personalului didactic, calitatea curriculumului şcolar, calitatea predării/învăţării, calitatea evaluării,

calitatea managementului educaţional, calitatea asigurării bazei tehnico-materiale, calitatea finanţării etc), fapt ce necesită o abordare într-o manieră complexă, sistemică, cuprinzătoare. Schimbarea de paradigme a învăţământului tradiţional şi a învăţământului contemporan, implementarea paradigmei managementului educaţional cu accentul pe managementul calităţii, în toată complexitatea şi natura sa, prin funcţiile sale specifice, şi *a sistemului calităţii ca ansamblu de acţiuni organizaţionale, proceduri, procese, mobilizare de resurse* au menirea, în convingerea noastră, să asigure o educaţie de calitate. Acestea implică un management modern şi autohton în condiţiile modernizării învăţământului, asigurîndu-se monitorizarea calităţii în învăţământ la nivel de sistem, de unitate şcolară, cadru didactic, elev, cu accentul pe calitatea proceselor şi a rezultatelor, care, luate în ansamblu şi fiind însoţite de o conducere managerială de calitate în parteneriat cu părinţii, elevii şi comunitatea, vin să asigure calitatea educaţiei, îmbunătăţirea calităţii educaţiei pe întreg parcursul „spiralei calităţii". În acest context, menționăm faptul că managementul calităţii şi asigurării calităţii educaţiei au la bază o varietare de factori, ca: implementarea rezultatelor cercetării, tradiţie şi cultură, investiţii, cadrul legislativ, relaţiile dintre diverşi actori, condiţiile de pe piaţa muncii, resursele umane şi capacitatea instituţiilor care trebuie mobilizate, orientate, coordonate în realizarea scopului prioritar – asigurarea şi îmbunătăţirea calităţii în educaţie. Or, tocmai şcoala, ca unitate de bază a sistemului de învăţământ şi educaţie, trebuie să devină un adevărat furnizor de calitate.

Calitatea educaţiei este indicatorul de bază al dezvoltării sociale şi ca urmare a calităţii vieţii. În condiţiile în care societăţile contemporane au devenit, în mare măsură, societăţi ale cunoaşterii şi informatizării, producerea atît a bunurilor materiale, cît şi a celorlalte valori, nemateriale, este asigurată de un număr din ce în ce mai mare de oameni, care produc şi valorifică cunoaştere. În aceste condiţii, însăşi natura şi esenţa organizaţiilor şi unităţilor sociale se transformă în profunzime. Principalele consecinţe ale acestor transformări se concretizează în: organizarea întreprinderilor şi a unităţilor economico-sociale preponderent pe baza materiei cenuşii, a muncii intelectuale, şi nu a muncii fizice; efectuarea muncii şi a activităţilor se realizează pe bază de cunoaştere ştiinţifică, deci în cap şi nu pe bază de resurse şi de forţă fizică, manuală; transformarea relaţiei dintre muncitorii intelectuali şi muncitorii direct productivi în sensul creşterii raportului dintre aceste două categorii în favoarea primei categorii;cunoaşterea şi cunoştinţele devin arma principală a eficienţei, performanţei şi competitivităţii. Din această perspectivă tema privind calitatea educaţiei devine în prezent una crucială şi merită cea mai mare atenţie din partea celor preocupaţi de educaţie şi în special de problematica conducerii. Or, conducerea la toate nivelurile trebuie să contribuie, în primul rînd, la îmbunătăţirea calităţii educaţiei, aceasta constituind esenţa întregii activităţi manageriale. În această ordine de idei, calitatea învăţământului a devenit în ultimul timp centrul discuţiilor privind starea actuală şi de perspectivă a învăţământului din Republica Moldova. Calitatea constituie unul din pilonii de bază a Codului educației și a Strategiei dezvoltării învățământului în R.Moldova „Educația 2020".

Multiplele discuţii în problema vizată sînt fireşti în contextul evoluţiei societăţii noastre spre democraţie şi integrare europeană. Or, acest deziderat pentru Republica Moldova, impune evaluarea învăţămîntultui, supus unei reforme de anvergură în ultimii ani, prin prisma calităţii, adecvării rezultatelor formării tinerei generaţii contextului noilor orientări şi realităţi, intereselor şi opţiunilor individuale. Nevoia de perfecţionare a învăţămîntului, a şcolii, în special, a situat în prim plan ideea calităţii învăţămîntului, care se impune din mai multe considerente:

- Învăţămîntul contemporan tot mai mult interacţionează cu economia, cultura, cu alte sfere ale vieţii sociale, devenind unul din factorii prioritari,dominanţi în dezvoltarea umană şi socială.
- Învăţămîntul, în general, şi şcoala, în special, se află într-un proces continuu de schimbare şi în acest context se încearcă a stabili anumite criterii de eficienţă, efectivitate. De exemplu, se face referire la crearea de condiţii pentru egalizarea şanselor de acces şi reuşită şcolară sau la sporirea numărului de elevi buni, democratizarea vieţii şcolii, capacitatea elevilor, absolvenţilor de a soluţiona problemele etc. Întradevăr, acestea şi alte criterii sînt importante, însă diversitatea lor se impune a fi unificată. E nevoie de nişte criterii universale pentru aprecierea activităţii şcolii, învăţămîntului, în general. Or, acest criteriu comun este tocmai *calitatea*, care, de rînd cu alte componente integratoare ale sale: efectivitate, eficienţă, optimizare,competitivitate, competenţă, funcţionare/dezvoltare etc., denotă procesele reale din învăţămînt, gradul de corespundere a rezultatelor activităţii şcolii cerinţelor sociale şi individuale.
- Ideea calităţii este actuală pentru toate structurile educaţionale, organizaţionale ale învăţămîntului, implică toată ierarhia sistemului de conducere din învăţămînt, deoarece acest criteriu reflectă aportul tuturor subiecţilor şi a fiecăruia, în parete, în ceea ce priveţte obţinerea rezultatului comun-*calitatea educaţiei.*
- Calitatea învăţămîntului exprimă capacitatea acestuia, a şcolii de a-şi exercita misiunea, funcţiile într-o perioadă de schimbare continuă, volumul şi nivelul de realizare deplină a potenţialului uman, ştiinţifico-metodic, material-didactic şi tehnic, a altor resurse. Calitatea denotă dezvoltarea învăţămîntului ca sistem social, competitivitatea învâţămîntului, pregătirea absolvenţilor pentru integrare în viaţa socială, aprecierea învăţămîntului de către societate, dinamica schimbării conţinuturilor educaţionale, proceselor dezvoltării, perfecţionării şcolii, implementării tehnologiilor didactice etc.

Calitatea – cuvînt de origine latină, qualitas, - atis şi semnifică fel de a fi, proprietate. Dicţionarul explicativ al limbii române reţine următoarele semnificaţii ale termenului „*calitate*”:

(1) totalitatea însuşirilor şi laturilor esenţiale în virtutea cărora un lucru este ceea ce este, deosebindu-se de celelalte lucruri,

(2) însuşire (bună sau rea), fel de a fi (bun sau rău),

(3) caracteristică pozitivă, însuşire bună, de valoare [14, p. 128].

Noţiunea de calitate este examinată în mai multe cazuri sub două aspecte - (1) filosofic, în sensul de valoare, însuşire specifică şi ca (2) rezultat al procesului de „producţie". Sub aspect filosofic sînt cunoscute conceptele lui Platon, Democrit, Aristotel, Hegel (teoria metamarfozării cantităţii în calitate), Engels (teoria transformării dialectice-legea acumulărilor cantitative) etc., privind calitatea. Calitatea a evaluat cu precădere în sfera producţiei şi are istoria sa, dispune de metodele sale pentru a o obţine şi ameliora sau schimba.

Calitatea nu are o definiţie unanim acceptată. Calitatea se prezintă uneori drept un obiectiv global de realizat, alteori – ca un obiectiv care accentuează preponderent aspectul de valoare şi mai puţin pe cel cantitativ, altădată - ca un obiectiv particular, împreună cu alte obiective, ca eficienţa, eficacitatea, echitatea, democratizarea, transparenţa rezultatelor şi a funcţionării sistemului educaţional. Adesea, calitatea este percepută ca un obiectiv sau un ansamblu de reguli, norme, ca o atitudine sau un comportament, o valoare, o stare de spirit.

Există o serie de accepțiuni oferite de sintagma „calitatea în educație", cum ar fi:

- calitatea ca „virtute" - perspectiva academică tradițională, prin care se vizează atingerea unor performanțe deosebite;
- calitatea ca „nivel minim de erori"- concept utilizat în producție, unde produsele trebuie să se alinieze unui nivel stabilit prin standarde, perspectivă ce poate fi extinsă către educație;
- calitatea ca „intensificare" a eforturilor pentru o dezvoltare continuă;
- calitatea ca „transformare"-referitoare la atitudinea cursanților și la schimbarea obiectivelor ca rezultat al pregătirii și acumulărilor [C. Ceobanu, apud 8].

Calitatea este un concept multidimensional şi este definit de Organizaţia Internaţională de Standarde (ISO) în seria de standarde 9000, care relevă cerinţele de ordin generali, deoarece se aplică, universal, sectoarelor din industrie şi serviciilor, la care se referă şi sistemul educaţional, însă, avînd în vedere specificul acestor servicii. În context, *Calitatea* reprezintă măsura în care un ansamblu de caracteristici intrinseci satisface/îndeplineşte cerinţele (SR EN ISO 9000:2001). Cerinţa semnifică, în acest caz, nevoie sau aşteptare, în general, implicită sau obligatorie. Cerinţele privind un produs/ serviciu se pot referi la aspecte ca performanţele, facilităţile de utilizare,siguranţa în funcţionare (disponibilitate,fiabilitate,securitatea produsului/serviciului, etc). Cerinţele

pot fi explicite,implicite,obligatorii,facultative. Unele cerinţe trebuie şi pot fi satisfăcute de caracteristicile produsului/serviciului devenind „cerinţe referitoare la calitate”. Cerinţele sînt prezentate în Standarde (Ce trebuie de făcut), Proceduri (Cum trebuie făcut) şi Coduri de bună practică.

Calitatea este ansamblul de proprietăţi şi caracteristici ale unei entităţi care îi conferă acesteia aptitudinea de a satisface necesităţi exprimate şi implicite [5, p.10]. Evoluţia concepţiilor privind calitatea, menţionează Viorel Chirilă, destinge perioada „Organizării Ştiinţifice a Muncii” şi perioada „Relaţiilor umane”, care se bazau pe concepţii mecaniciste referitoare la oameni şi organizaţii, predominarea de „sisteme închise” şi prezenţa managementului directiv. Concepţiile contemporane privesc organizaţiile ca sisteme deschise cărora le este propriu un management participativ. La începutul secolului al XX-lea, conceptul „calitate” a cunoscut patru etape (demersuri şi abordări) esenţiale îmbogăţindu-şi progresiv conţinutul: *Inspecţia* (înc. sec. XX), *Controlul Calităţii* (anii 30), *Asigurarea Calităţii* (anii 50), *Calitatea Totală* (anii 70-80) prezentate în figura 3.1.

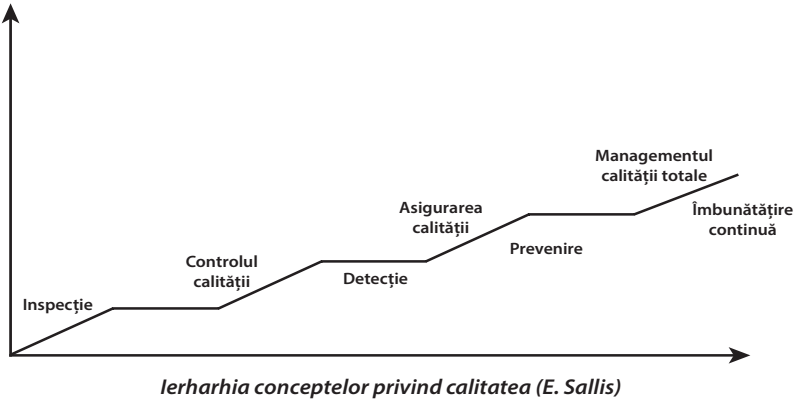


Figura 3.1. Ierarhia conceptelor privind calitatea [E. Sallis, apud, 5]

Inspecţia calităţii reprezintă conformitatea unui produs/serviciu în raport cu standardul sau specificaţia prestabilită. Inspecţia este contemporană cu taylorismul şi organizaţia ştiinţifică a muncii iniţiată la începutul sec. XX.

Conform standardului ISO 8402 *„Controlul calităţii (Quality Control - QC)* reprezintă ansamblul procedeelor şi activităţilor cu caracter operaţional, utilizate şi efectuate în scopul satisfacerii cerinţelor referitoare la calitate” [ibidem, p. 26]. Conform aceluiaşi standard, *Controlul Calităţii* include procedeele cu caracter operaţional avînd ca scop, simultan, de-a pilota un proces şi de-a elimina cauzele funcţionărilor nesatisfăcătoare în toate fazele, „spiralei calităţii” [ibidem, p. 26]. Astfel, *Controlul Calităţii* presupune identificarea şi eliminarea componentelor sau produselor finite care nu îndeplinesc condiţiile standardelor. Controlul Calităţii este un proces ce intervine într-o fază ulterioară realizării componentelor sau produselor. O astfel de metodă va avea ca rezultat obţinerea de produse de calitate.

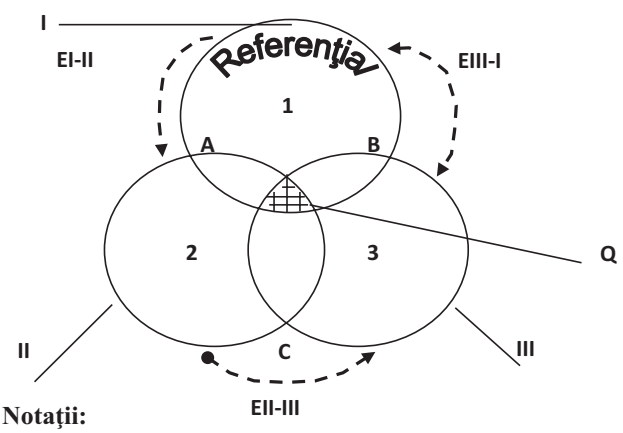
Controlul Calităţii este realizat, de obicei, de profesionişti, numiţi inspectori sau controlori. Inspecţia şi testarea sunt cele mai utilizate metode de control a calităţii, iar acestea sunt foarte răspândite şi în educaţie avînd drept scop de bază atingerea standardele educaţionale.

Asigurarea Calităţii (Quality Assurance - QA) este diferită de controlul calităţii. Conform aceleiaşi surse „*asigurarea calităţii* reprezintă ansamblul activităţilor prestabilite şi sistematice desfăşurate în cadrul „sistemului calităţii" şi care s-au dovedit necesare pentru stabilirea unui nivel adecvat de încredere în capacitatea unui produs/serviciu/proces sau a unei organizaţii, persoane activităţi de-a satisface exigenţele calitative" [ibidem, p. 30]. Asigurarea calităţii se realizează anterior şi în timpul proceselor. Preocuparea activităţilor în acest caz vizează prevenirea apariţiei defectelor sau a rebutului. Asigurarea calităţii presupune a produce având zero defecte. Aceasta constă în atingerea în mod constant a specificaţiilor predeterminate sau, altfel spus, „a face lucrurile bine de prima dată de fiecare dată". Asigurarea calităţii în fond, este obţinută este obţinută prin responsabilitatea forţei de muncă; de regulă se lucrează în grupuri sau echipe, de remarcat însă că şi inspecţia poate avea un rol semnificativ în asigurarea calităţii. Calitatea produselor sau serviciilor este obţinută prin implementarea unui sistem cunoscut ca „sistem de asigurare a calităţii", care stabileşte exact cum va avea loc producţia şi la ce standarde. Standardele de calitate sunt menţinute prin respectarea procedurilor stabilite de sistemul de asigurare a calităţii.

Managementul Calităţii Totale (Total Quality Management - TQM) conform standardelor ISO 8402 este un „mod de conducere a unei organizaţii, axat pe calitate, bazat pe participarea tuturor salariaţilor săi şi vizînd atît succesul pe termen lung prin satisfacerea clienţilor cît şi avantajele pentru salariaţi şi societate" [ibidem, p. 35]. Astfel, *Managementul Calităţii Totale* presupune nu doar asigurarea calităţii, dar şi extinderea, dezvoltarea acesteia. TQM mai presupune şi crearea unei *culturi a calităţii*, prin care obiectivul fiecărui membru al organizaţiei este satisfacţia clienţilor şi unde structura organizaţiei îi permite aceasta. În TQM clientul este suveran. Conceptul presupune a oferi clienţilor ceea ce aceştea doresc, când doresc şi cum doresc. Aceasta implică schimbarea o dată cu modificarea aşteptărilor clienţilor şi practica creării de produse şi servicii care ating şi depăşesc aşteptările. Este recunoscut faptul că percepţiile şi aşteptările clienţilor sunt uşor schimbătoare, iar uneori contradictorii. De aceea, organizaţiile trebuie să găsească modalităţi de a păstra contactul cu clienţii pentru a fi în măsură să răspundă la modificarea gusturilor, necesităţilor şi dorinţelor lor.

Calitatea în educaţie are o semnificaţie aparte, aceasta nu poate fi examinată în contextul procesului de „producţie", care în cazul nostru se referă la absolvenţii şcolii, instituţiei respective, analogie ambiguă, nu chiar potrivită, deoarece „furnizarea de absolvenţi" face educaţia să apară ca o bandă rulantă de producţie, care funcţionează în întreg ciclul său pentru a obţine produse conform unor standarde bine determinate; acest proces nu poate fi aplicat în cazul educaţiei, deoarece este imposibil să „produci" elevi

sau studenţi la orice standard solicitat. Ideea de a considera absolventul ca produs scapă din vedere complexitatea procesului de învăţare şi unicitatea fiecărui subiect al educaţiei. Astfel, educaţia trebuie să o concepem mai degrabă ca pe un serviciu decît ca pe o bandă rulantă de producţie. Or, între aceste noţiuni există diferenţe esenţiale. Caracteristicile de calitate ale unui serviciu sunt mult mai greu de definit decât cele ale unui produs, deoarece serviciul include numeroase elemente subiective. Cauzele unei calităţi inferioare sunt diferite în cazul serviciilor în comparaţie cu cel al produselor. Produsele pot fi necalitative datorită materiei prime sau componentelor acesteia. Poate fi greşită proiectarea acestora sau pot fi realizate fără respectarea specificaţiilor. Slaba calitate a serviciilor este, de obicei, rezultatul modului de lucru al angajaţilor sau al atitudinii. Indiferenţa, lipsa pregătirii sau a interesului sunt cel mai des principalele generatoare de servicii proaste. Trebuie să avem în vedere natura specifică a caracteristicilor de calitate a serviciilor atunci cînd abordăm calitatea educaţiei (interacţiunea directă a persoanelor implicate, timpul de acordare a serviciilor, excluderea din start a eşecurilor posibile,valorile intanjibile promovate, complexitatea aprecierii calităţii serviciilor, etc.). În practică, calitatea unui serviciu nu este percepută în acelaşi mod de furnizorul acestuia şi de client, menţionează autorii lucrării „Managementul calităţii serviciilor", N. Drăgulănescu şi M. Drăgulănescu, întrucît ei se raportează la referenţiale diferite: furnizorul la specificaţiile din documentaţia serviciului (standarde, norme, regulamente, etc.), clientul apreciază calitatea serviciului în funcţie de necesităţile/cerinţele sale. În acest context în figura 3.2 sînt puse în evidenţă, trei ipostaze uzuale ale calităţii, între care există anumite discrepanţe.



Q – CALITATE INTRODUSĂ ŞI MENŢINUTĂ SUB CONTROL

EIII-I – discrepanţă esenţială între aşteptări şi realitate

EI-II – discrepanţă între necesităţi/cerinţe şi specificaţii;

Notaţii:

I – calitate cerută şi aşteptată de client („necesităţi" / „cerinţe");
II – calitate furnizată de proiectare („specificaţii");
III – calitate prezentată de conformitatea serviciului realizat cu proiectul său („calitate realizată");
1 – necesităţi / cerinţe nesatisfăcute (→ inovaţii posibile);
2 – supracalitate pretinsă;
3 – risipă, pierderi;
A – noncalitate („neconformităţi", „defecte");
B – hipercalitate;
C – calitate aleatoare.

Figura 3.2. Ipostazele calităţii [17, p. 113-114]

În contextul celor expuse conchidem că este mult mai firesc să privim educaţia ca pe un serviciu decît ca pe un proces de producţie. Odată stabilit acest lucru, instituţiile trebuie să-şi definească serviciile pe care le furnizează, precum şi standardele la care acestea vor fi prestate. Din această perspectivă prezentăm căteva definiţii care dezvăluie esenţa acestei noţiuni.

„Calitatea educaţiei este ansamblul de caracteristici ale unui program de studiu şi ale furnizorului acestuia, prin care sunt satisfăcute aşteptările benefeciarilor, precum standardele de calitate" [8].

Calitatea în educaţie are drept scop realizarea paradigmei participative, adică trecerea de la „modelul fabricii" (produs standard, obedenţă, conformitate, măsurare, sarcini elementare, elimenarea defectelor, supraveghere pentru supunere, control slab din partea lucrătorilor) la modelul „ familia care oferă sprijin" (aşteptări faţă de toţi, afecţiune şi grijă, clădită pe punctele forte, sprijin reciproc, încredere, deschidere, respect pentru dezvoltare) [12, p. 13].

Calitatea în educaţie este ansamblul de caracteristici și trăsături ale unui produs sau serviciu care satisface nevoile implicite ale consumatorilor/beneficiarilor.

Calitatea în educaţie după Şerban Iosifescu înseamnă „asigurarea pentru fiecare educabil a condiţiilor pentru cea mai completă şi utilă dezvoltare" [30, p. 49] În contextul acestei definiţii autorul menţionează că (1) conţinutul concepţiei de calitate este dependent de valorile societăţii în care funcţionează sistemul respectiv de educaţie, deci de scopurile şi criteriile politicii educaţionale, (2) există foarte multe valori care pot fundamenta definiţia calităţii (democraţia, umanismul, echitatea, autonomia intelectuală şi morală, calitatea relaţiilor interpersonale, îmbogăţirea comunităţii, inserţia optimă socială şi profesională, individul ca membru critic şi responsabil al comunităţii profesionale etc.).

Valorile care fundamentează definirea calităţii în educaţie pot fi grupate în trei concepţii despre şcoală (după David Aspin şi Judith Champan):

- Educaţia comunică sau transmite cultura dominantă;
- Educaţia urmăreşte satisfacerea nevoilor şi intereselor imediate ale educabililor;
- Educaţia răspunde nevoilor sociale/comunitare.

Ca urmare, definiţia calităţii în educaţie este dependentă de concepţia generală despre educaţie" [ibidem, p. 49].

Calitatea învăţământului este concepută de către M. Potaşnik, recunoscut specialist în domeniu, drept coraportul scopurilor şi a rezultatelor ţinînd cont de faptul că scopurile/ rezultatele sînt date operaţional şi sînt prognozate în zona potenţialului maxim de dezvoltare [59, p. 33]. Astfel, studiile obţinute de către elev se consideră de calitate dacă rezultatele corespund scopurilor operaţionale şi sînt prognozate în zona potenţialului

maximum de dezvoltare a elevului. De menţionat că rezultatele învăţământului sînt apreciate în aşteptările nu doar ale profesorilor, funcţionarilor din sistemul de învăţământ, ci şi a părinţilor, instituţiilor superioare de învăţământ, cerinţelor sociale/pieţei muncii, de către armată, de însăşi absolvenţi pentru a-şi satisface nevoile sale de a continua studiile, a se angaja la serviciu, a se adapta mediului în schimbare. În această ordine de idei calitatea în educaţie se defineşte prin: calitatea sistemului naţional de învăţământ; calitatea serviciilor furnizate; calitatea procesului de instruire şi educare a copiilor.

Calitatea educaţiei este condiţionată de două componente complementare:

a) cerinţe/oferta de învăţare / *educaţie* (pe proces) care presupune:

- diversitatea ofertelor educaţionale, adecvarea lor la solicitările elevilor, părinţilor, comunităţii;
- calitatea ofertelor educaţionale (program de studii, condiţii, realizare);
- accesul la ofertele educaţionale ale şcolii;
- calitatea deservirii (interacţiunea profesorilor şi a elevilor, comunicarea, colaborarea/ conlucrarea pedagogilor).

b) „produsul final" (rezultatele) – *absolventul* – ce este, cum este, ce ştie şi poate face, ce reprezintă? Acest lucru se face în baza unor caracteristici integrate ale absolvenţilor după exemplul de mai sus.

Calitatea învăţământului în accepţiunea lui Petru Lisevici este mai degrabă „un construct care acoperă o realitate complexă (...), nu este un „produs". Învăţământul „produce" resurse umane, cum ar fi competenţele, atitudinile, şi aptitudinile, resurse pe care le „furnizează" încorporate în indivizi. *Calitatea învăţământului* nu poate fi estimată prin „calitatea produselor" (...). *Calitatea învăţământului* are legătură cu satisfacerea unor nevoi latente (...) nu se poate măsura, ci se poate descrie şi aprecia" [36, p. 77-78].

Calitatea învăţământului ca o categorie filosofică şi problemă pedagogică trebuie concepută de pe poziţiile unei ştiinţe tridimensionale, care include *teoria calităţii, teoria aprecierii calităţii şi teoria managementului calităţii*. În apreciera calităţii învăţământului, care este o categorie concret adresată, trebuie să ne racordăm la o baza metodologică modernă, promovînd o abordare sistemică. *Calitatea învăţământului* vizează nivelul de pregătire a tinerilor în toate determinantele sale pentru a se afirma în viaţă, gradul de formare a competenţelor şi de dezvoltare a capacităţilor, de posedare a unor cunoştinţe dinamice, funcţionale pentru a fi competitiv pe piaţa muncii, adecvat cerinţelor societăţii moderne. În această ordine de idei este necesar de a depăşi înţelegerea tradiţională a calităţii, care se reducea în învăţământ de regulă doar la procentul însuşitei elevilor, numărului de elevi cu note de „8", „9", „10". Deci, calitatea se limita doar la un sigur aspect - cunoştinţele, priceperile şi deprinderile elevilor, ceea ce astăzi nu mai poate fi

acceptat în perspectiva pedagogiei competențelor. În context se impune o clarificare de principiu şi a termenilor „educaţie" şi „învăţământ" pentru înţelegerea corectă a sintagmelor „calitatea educaţiei" şi „calitatea în învăţământ" în scopul racordării la sistemul de indicatori comuni şi sistemele internaţionale de referinţă. În lucrarea „Sistemul Naţional de Indicatori pentru Educaţie" (manual de utilizare editat de către Ministerul Educaţiei şi Cercetării din România în cadrul Proiectului pentru Învăţământul Rural, Bucureşti, 2005) se menţionează: „Unul din instrumentele de referinţă comună ale politicilor educaţionale, care facilitează campatibilitatea şi convergenţa este *Clasificarea Internaţională Standard al Educaţiei***,** abreviată sub forma ISCED (...) comportă următoarele opţiuni conceptuale:

a) Se foloseşte termenul de *„educaţie",* nu cel restrictiv de *„învăţământ"***.** Primul se referă la o acţiune socială şi la un anumit domeniu al politicilor publice, celălalt are în vedere instituţia care serveşte acest demers. În mod concret, ISCED-97 defineşte educaţia ca „*activitatea intenţionată şi sistematică de comunicare menită să producă o învăţare durabilă*". Această definiţie simplă a fost preluată de toate sistemele de analiză care folosesc ISCED-97 (inclusiv de sistemul SNIE).

b) În acest sens larg, educaţia se referă atît la formarea iniţială cît şi la educaţia adulţilor, incluzînd toate formele de realizare, respectiv *educaţia formală, educaţia non-formală, educaţia informală.*

c) Pentru a cuprinde cît mai multe situaţii şi a fi utilizabil pentru o mare diversitate de sisteme educaţionale, unitatea de referinţă a ISCED-97 este *„programul educaţional",* nu un anumit tip de instituţie, organizaţie sau agenţie. Programul educaţional (a nu se confunda cu un anumit curs, cu programa şcolară sau cu varianta scrisă a curriculum-ului) este definit ca „un set de activităţi educative organizate pentru a se realiza anumite obiective definite în prealabil, prin intermediul unor sarcini concrete de învăţare". Acest program se poate desfăşura în şcoli sau în universităţi, în centre de educaţie a adulţilor sau în instituţii de formare continuă, printr-un curriculum formal şi cu participarea unor formatori specializaţi.

Din considerentele expuse în continuare vom utiliza termenii „educaţie" şi „învăţământ" în accepţiunea expusă, avînd în vedere că în lucrarea de faţă ne referim cu precădere la educaţia formală, la învăţământ şi nu la toate formele de realizare a educaţiei . În context se impune şi o altă logică a înţelegerii noţiunii de „învăţământ" percepută nu doar ca influenţă, acţiune externă asupra elevului, ca proces instructiv-educativ, ci ca proces a rezultatelor activităţii însăşi a elevului, participant activ al formării sale. Această conştientizare a elevului, ca subiect al educaţiei, produce o schimbare de esenţă a noţiunii de „învăţământ" prin evoluţia sa spre un „învăţământ personalizat" ca rezultat al implicării/ încadrării elevului în procesul de autoformare, manifestare a responsabilităţii personale de succesele obţinute în dezvoltarea propriei individualităţi. Prin urmare, pe măsură ce copilul creşte, învăţământul trebuie să aibă tot mai mult un caracter de autoinstruire,

autoformare, autodezvoltare. În acest context, misiunea principală a şcolii contemporane constă în crearea unor condiţii optime pentru dezvoltarea fiinţei umane, autoinstruire, autorealizare, ceea ce implică nu doar adaptarea elevului la cerinţele şcolii, cum se face în prezent, dar şi adaptarea şcolii la opţiunile, interesele elevului.

Demersul calitate poate fi definit prin cîteva principii atribuite şi sistemului educaţional:

1. *Principiul conformităţii sau orientării spre client*, determină adecvarea/ corespunderea produsului sau a serviciului la necesităţile beneficiarilor şi cerinţele sau aşteptările dorite. Scopurile învăţămîntului pot fi determinate de necesităţile pregătirii absolvenţilor de a exercita anumite „roluri" în viaţă. De exemplu, proiectul „Învăţământ/studii la nivel global" elaborat în S.U.A., evidenţiază şapte roluri [apud, 57, p. 257-258]:

- Personalitatea realizată. Omul care conştientizează bine capacităţile sale şi necesităţile, aplică succesiv această cunoaştere pentru alegerea alternativelor, care cu maximă probabilitate creează posibilitatea de a trăi o viaţă productivă şi împlinită.
- Personalitatea cu tendinţe de susţinere a altor oameni. Acesta este un rol important în viaţă a omului, care ştie să aprecieze relaţiile cu alţi oameni şi să le dezvolte multiaspectual, productiv. Rolul dat include tot spectrul de relaţii familiale, personale, microsociale ale omului.
- Viaţa ca o continuă învăţare. Acesta este un rol al omului, care permanent însuşeşte noi cunoştinţe concomitent cu deprinderea de a reacţiona la condiţiile mediului/lumii în schimbare.
- Participant activ al dezvoltării culturale. În acest rol, omul preţuieşte activitatea culturală şi de creaţie, participă la ea, înţelege aspectele importante ale culturii în edificarea personalităţii şi societăţii.
- Lucrător de calificaţie înaltă. Acesta este omul care îşi asumă responsabilitatea pentru o producţie de calitate înaltă, adecvată serviciilor solicitate.
- Cetăţean bine informat. Acesta este omul, care cunoaşte problemele istoriei, se descurcă în situaţia politică, reacţionează cu interes la problemele locale, naţionale şi internaţionale.
- Apărător al mediului înconjurător. În acest rol omul conştientizează bine interlegăturile şi mecanismele naturii, le apreciază şi poate efectiv şi cu responsabilitate să folosească bogăţiile naturale.

Cu referinţă la nivelul de pregătire al absolvenţilor, a calităţii studiilor lor vis-a-vis de solicitările mediului şi cele personale, acestea pot fi apreciate în conformrtate cu două dimensiuni complementare: (1) mentalitatea absolvenţilor-orientările formate şi cristalizate în fenomene de natură psiho-socială, cum ar fi atitudinile, opiniile, judecăţile,

deprinderile de acţiune; (2) viziunea formată privind autorealizarea în viaţă-formarea convingerilor/credinţei despre propriul ideal ca esenţă a vieţii. Din această perspectivă în corelare cu cerinţele societăţii şi de pe piaţa muncii se conturează profilul absolventului. De exemplu:

- autoconştiinţa înaltă a personalităţii, orientată spre valorile umane perene, implantate în convingerile proprii şi interesele de viaţă;
- sănătatea fizică şi morală ca o armonie a fiziculuı şi spiritului;
- curiozitatea/dezvoltarea intelectuală avansată, nu doar în baza cunoştinţelor, dar şi a autodezvoltării sale;
- educabilitatea înaltă şi adaptibilitatea la schimbare, tendinţa de a trăi onest, a da sens vieţii, semnificaţie etc.;
- sentimentul apartenenţei la comunitatea naţională, poziţia civică activă, capacitatea de a se integra activ în viaţa socială;
- devotamentul pentru ideile şi idealurile democraţiei.

2. *Principiul previziunii care presupune din start excluderea eşecului şcolar.* Creşterea calităţii educaţiei oferite de şcoală se poate realiza prin: creşterea calităţii curriculumului elaborat, creşterea calităţii formării iniţiale şi continuă a cadrelor didactice, creşterea calităţii evaluării globale (sfîrşit de an, ciclu, treaptă, nivel de învăţămînt) şi a implementării sistemului de autoevaluare, creşterea calităţii manualelor şcolare, creşterea calităţii infrastructurii, perfectarea structurii cheltuielilor în învăţămînt, competitivitatea produselor ştiinţelor socio-umane pentru dezvoltarea învăţămîntului, sistemului de educaţie prin acordare de asistenţă psiho-pedagogică eficientă elevilor, creşterea calităţii tehnologiilor educaţionale aplicate, care stimulează activitatea elevilor, îmbogăţirea experienţelor lor de învăţare, acestea luate în ansamblu duc la creşterea performanţelor elevilor.

3. *Principiul evaluării* prin care se determină nivelul de realizare a obiectivelor şi finalităţilor educaţionale prestabilite/preconizate. Calitatea învăţămîntului se determină nu doar de cantitatea şi calitatea cunoştinţelor, ci şi de nivelul competenţelor formate, calitatea fiinţei umane, dezvoltarea sa spirituală, civică. Calitatea învăţămîntului nu trebuie confundată cu calitatea instruirii, calitatea predării/învăţării. Rezultatele şcolare/academice sînt mai puţin dominante în aprecierea calităţii învăţămîntului, mai mult se pune accentul pe concordanţa acestuia cu opţiunile societăţii democratice şi cerinţele economiei de piaţă, pe competitivitatea pregătirii, pe formarea unei motivaţii cognitive temeinice pentru învăţare prin toată viaţa, pe nivelul formării/dezvoltării personalităţii (atitudini, capacităţi, competenţă), nivelul educabilităţii şi adaptabilităţii absolventului. În toate cazurile, calitatea învăţămîntului porneşte de la corectitudinea formulării misiunii şcolii, determinării scopurilor/finalităţilor şi obiectivelor educaţionale, care, pentru fiecare ciclu de învăţămînt sînt prevăzute în Codul Educaţiei şi curriculum-ul de

bază, în raport cu care se apreciază rezultatele şi deci, calitatea. Proiectarea scopurilor învăţământului ca problemă importantă pentru optimizarea eficienţei învăţământului a fost conştientizată mai bine în a doua jumătate a sec. XX. În prezent sînt cunoscute mai multe variante. Printre primele se remarcă „taxonomia obiectivelor educaţionale" elaborată de B. Bloom, care stabileşte trei categorii de obiective fundamentale în educaţie: cognitive, afective şi psihomotorii. În sfera obiectivelor cognitive el cuprinde şase categorii principale, pe care le ierarhizează în succesiunea cunoscută: cunoaşterea, înţelegerea, aplicarea, analiza, sinteza şi evaluarea. Pentru fiecare categorie se iniţiază tipuri de sarcini care servesc ca modele pentru determinarea unor obiective concrete. Taxonomia obiectivelor este aplicată şi în cazul reformei învăţământului din Republica Moldova, printre acestea un rol aparte îl au obiectivele fundamantale care sînt expresia celui mai înalt nivel de integrare subiectivă a educaţiei. Realizarea lor se reflectă în formaţia generală şi profesională a fiecărui individ care a parcurs sistemul educaţional oferit de societate. Asimilarea obiectivelor fundamentale ale educaţiei se manifestă prin capacităţi cognitive, atitudini cu valoare etică, trăsături caracteriale ale personalităţii, conduite, performanţe profesionale şi cetăţăneşti, modul general de participare la viaţa societăţii. O nouă paradigmă educațională se contuează din perspectiva învățământului axat pe competențe, care deplasează accentele în beneficiile individuale ale subiectului, revoluționează curriculumul și tehnologiile pedagogice.

4. *Principiul managementului participativ* se bazează pe iniţiativă, implicare, asumare liberă de responsabilităţi, creativitate, entuziasm, lucrul în echipă. Implicarea personalului, atragerea, participarea, motivarea (corelarea satisfacerii necesităţilor şi intereselor personalului angajat cu realizarea obiectivelor şi sarcinilor atribuite) devine o condiţie indispensabilă în asigurarea calităţii educaţiei Climatul motivaţional pozitiv, care înlesneşte implicarea/participarea personalului, necesită şi crearea de condiţii optime pentru exprimarea liberă a opiniilor, admiterea conflictelor ca element de progres cu negocierea lor rapidă, stabilirea unor raporturi interpersonale puţin formalizate, recunoaşterea şi încurajarea succesului, selectarea ideilor comune de valoare şi promovarea lor etc. Toate acestea sînt posibile la aplicarea unor strategii motivaţionale orientate la perfecţionarea stilurilor manageriale pe grup, favorizarea înţelegerii criteriilor de reuşită, înlăturarea continuă a barierelor, încurajarea inovaţiilor, abordarea motivaţiei în funcţie de pregătirea profesională, de experienţă şi de vîrstă.

5. *Principiul căutării excelenţei,* care prevede orientarea spre performanţă, succes, progres, standarde de calitate. Calitatea învăţământului a devenit o preocupare primordială a majorităţii ţărilor lumii contemporane, factorul geopolitic principal al dezvoltării sistemelor, fapt care se referă şi la Republica Moldova despre care ne mărturiseşte şi aderarea noastră la Declaraţia de la Bologna. În prezent s-a declanşat o adevărată concurenţă a sistemelor de învăţămînt privind calitatea învăţământului şi în paralel are loc o evoluţie a sistemelor de conducere privind asigurarea unui învăţământ de calitate. Or,

este lesne de înţeles că succesul social poate să fie asigurat doar în baza succesului şcolar. Astfel, crearea unui mediu de învăţare axat pe succes, performanţe înalte constituie un imperativ al şcolii contemporane şi evident, al conducerii manageriale de toate nivelurile.

Calitatea în învăţământ se impune a fi promovată în perspectiva legilor organice ale învăţământului. În opinia mai multor specialişti în domeniu (P. Tretiakov, M. Potaşnik, V. Lazarev) proiectarea şi elaborarea unor programe de dezvoltare a calităţii învăţământului trebuie să pornească, avînd la bază legile fireşti ale învăţământului. Prima lege defineşte misiunea, scopul învăţământului: (1) *învăţământul reprezintă o formă socială generală de dezvoltare a omului* (formă generală de dezvoltare; formă socială de dezvoltare; formă de dezvoltare). A doua lege a învăţământului este *legea periodizării dezvoltării, care exprimă corespunderea activităţii pedagogice perioadelor de vîrstă,* etapelor de criză în dezvoltare. A treia lege , care trebuie luată în considerare la proiectarea calităţii sistemelor de învăţământ este *legea domeniilor/sferelor de organizare a sociumului*. Aceasta prevede pregătirea omului în cadrul celor 15 sfere de activitate (politică, filozofie, religie, artă, ştiinţă, sănătate, cultură fizică şi sport, tehnologie, proiectare, armată, drept, finanţe, comerţ, producere materială) care sînt de fapt purtătorii culturii, cunoştinţelor, experienţei, tradiţiilor în contextul cărora are loc formarea personalităţii, adecvat sociumului în dezvoltare, adaptare a omului la sferele de activitate nominalizate fără complexe. A patra lege vizează *dependenţa între nivelul necesar de calificare pedagogică a cadrului didactic şi vîrsta elevului.* Cunoaşterea acestor legi, aplicarea lor în practică constituie un deziderat al activităţii pedagogice şi manageriale.

Calitatea învăţământului determină în ultimă instanţă calitatea vieţii şi sănătatea comunităţii. Algoritmul care se cere a fi respectat în asigurarea calităţii educaţiei este: de la asigurarea unor condiţii pentru o educaţie de calitate la rezultate calitative şi de la calitatea învăţământului la calitatea vieţii. Calitatea învăţământului este determinată de valorile universale şi naţionale (cultura profesională şi cultura etnică, situaţia socială şi cultura resurselor umane etc.) de contextul social şi economic concret. Prin urmare, calitatea învăţământului este definită de subiecţii educaţiei, conţinutul, procesele, mediile şi rezultatele procesului de învăţămît conjugate cu standardele politicilor educaţionale şi sociale care răspund aşteptărilor beneficiarilor şi tocmai de aceea calitatea învăţământului se impune a fi apreciată de factori şi indicatori din afara sistemului de învăţământ care garantează mai multă obiectivitate. În acest context este necesar de a sublinia integralitatea triadei „calitatea educaţiei" – „calitatea vieţii" – „sănătatea societăţii/comunităţii". Or, acest adevăr este confirmat de ţările avansate, care graţie investiţiilor în învăţământ cunosc o dezvoltare ascendentă. Din această perspectivă, c*alitatea învăţământului* este apreciată după contribuţia sa la: *bunăstarea oamenilor (obiectiv personal), bunăstarea generală (obiectiv social), protejarea valorilor fundamentale (obiectiv politic), sporirea nivelului de cunoştinţe (obiectiv cultural), dezvoltarea economică (obiectiv economic). În sfîrşit, calitatea educaţiei se raportează la un anume context naţional sau instituţional la care*

*se aplică, însă trebuie depăşită imaginea naţională, tradiţională, care mai per*sistă la noi asupra calităţii („se poate şi aşa", „vom trăi şi vom vedea"), fapt care este un obstacol artificial în calea asigurării calităţii educaţiei în contextul unei „imagini europene", a unei „culturi europene" a calităţii.

3.2. Eficacitatea, eficienţa, echitatea – *caracteristici integrativ-complementare calităţii educaţiei*

Calitatea educaţiei se află în legătură interdependentă cu *eficacitatea, eficienţa, echitatea, efectivitatea,* care sînt aspecte - cheie, complementare calităţii.

Eficacitatea, presupune a face lucrurile care trebuie pentru realizarea obiectivelor organizaţiei, indică atingerea finalităţilor propuse, măsura în care s-a obţinut un rezultat valoros. Ca urmare a realizării reformei învăţămîntului, în prezent se înregistrează anumite progrese în pregătirea tinerei generaţii pentru viaţă în contextul cerinţelor unei societăţi democratice bazate pe cunoaştere şi economia de piaţă. Cadrul legislativ-normativ existent în Republica Moldova promovează prioritar o nouă concepţie despre om, axată pe valorizarea acestuia. Apreciind pozitiv schimbările în realizarea finalităţilor educaţiei, obţinerea unui produs mai valoros în educaţie, în special, de *axiologizare* şi *personalizar*e, trebuie să menţionăm şi prezenţa de rezerve însemnate, nevalorificate în această privinţă. În această ordine de idei la cele menţionate în paragraful precedent menţionăm că sistemul educaţional existent, încă în mare parte, este mai mult preocupat de transmiterea culturii, satisfacerea nevoilor imediate ale educabililor şi mai puţin răspunde nevoilor sociale/comunitare. *Socializarea* ca finalitate a educaţiei este încă insuficient de valorificată ca urmare a crizei de valori în societate, a procesului de schimbare prea lentă a mentalităţilor în acest domeniu, a lipsei atenţiei cuvenite acestui deziderat, la nivel social şi pedagogic. *La nivel social*, prin lipsa condiţiilor respective (crearea de locuri de muncă, salarizare adecvată etc.) pentru integrarea tinerilor în societate, *la nivel pedagogic*, prin angajamentul nesemnificativ al cadrelor didactice, managerilor şcolari în promovarea unei didactici funcţionale, a unor metode de învăţare, care să faciliteze formarea de competenţe necesare, competitive pentru viaţa contemporană, pentru integrarea socială a absolvenţilor, ca indice prioritar în aprecierea eficienţei instituţionale, a calităţii învăţămîntului în ansamblu.

Eficienţa denotă cît de mare a fost efortul depus pentru a obţine rezultatul scontat, relaţia dintre eficacitate şi economicitate. Eficienţa presupune a face lucrurile bine, cum trebuie şi se referă la relaţia dintre inputuri şi outputuri. Deci, dacă obţinem un output mai mare pentru acelaşi iinput, avem o eficienţă îmbunătăţită. Costurile reformei învăţămîntului – financiare, umane şi sociale, avînd în vedere criza prin care a trecut (trece) societatea în perioada de tranziţie sînt destul de însemnate.

Evoluția învățământului confirmă nevoia pentru sporirea **eficacităţii** *care presupune a face lucrurile care trebuie* pentru realizarea **obiectivelor organizaţiei** şi sporirea **eficienţei** *care presupune a face lucrurile bine (cum trebuie).* Aceste două aspecte sînt definitorii în aprecierea activităţii manageriale şi se află într-o interlegătură strînsă prezentată de către Panaite Nica şi Aurelian Iftimescu în figura ce urmează.

Cele mai multe abordări conceptuale ale performanţei interpretează această problemă în contextul demersului managerial cu termenii de *eficienţă* şi *eficacitate*.

Examinînd figura 3.3, constatăm că o eficienţă ridicată este însoţită de regulă de o bună eficacitate.

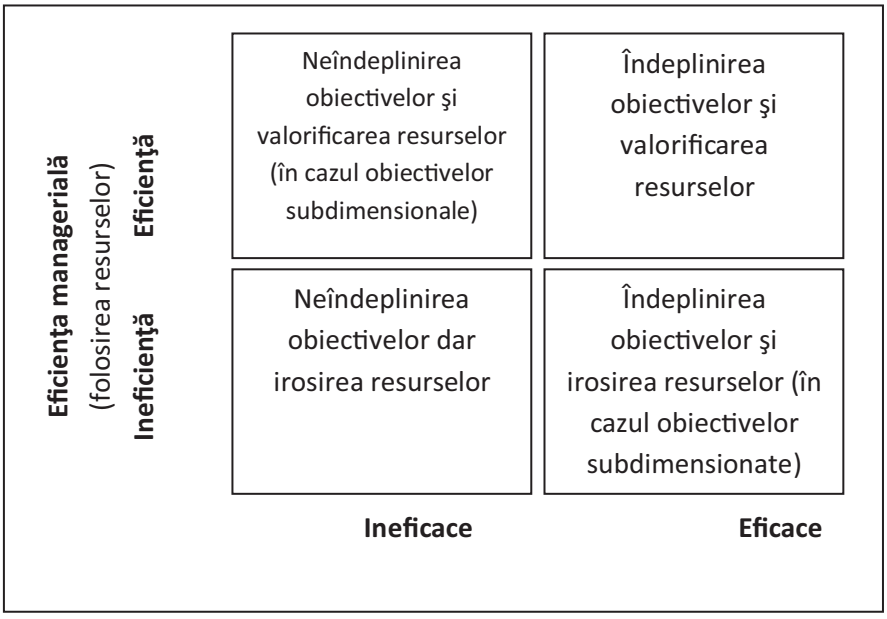


Figura 3.3. Integralitatea eficacității și eficienței [39]

Eficienţa se cuvine a fi abordată la nivel de sistem, la nivel de şcoală şi la nivelul clasei de elevi, care, în ansamblu, generează şi eficienţa individuală. Eficienţa învăţământului la nivel de sistem, după cum am mai menţionat în paragraful precedent, nu satisface cerinţele actuale, afirmaţie, care rezultă şi din analiza impactului cuplului „educaţie-dezvoltare". Ponderea investiţiilor în învăţământ în condiţii economice precare nu au efectele dorite. Influenţa învăţământului asupra îmbunătăţirii vieţii, însănătoşirii societăţii este mult sub aşteptările tuturora. Se resimte nevoia redefinirii obiectivelor educaţionale, de orientare/axare preponderent pe rezultate, de o alocare suficientă a mijloacelor financiare şi de o folosire raţională, responsabilă a tuturor resurselor umane şi nonumane în vederea creării condiţiilor optime de învăţare, a unui mediu favorabil, atractiv pentru toţi actanţii educaţionali, aspecte consemnate de Codul Educației.

De menţionat că *eficacitatea* concepută ca raportul între rezultatele obţinute şi scopurile stabilite, intenţionate trebuie extinsă şi asupra unor aspecte concrete: conducerea şcolii, eficacitatea procesului de învăţământ, eficacitatea lecţiei, eficacitatea tehnologiilor didactice, eficacitatea în luarea deciziilor etc.

În lucrările OCDE referitor la calitatea activităţii unităţii de învăţământ se face trimitere la criteriile:

- concepţia şi valorile;
- organizarea procesului de învăţământ;
- activităţile administrative;
- procesul de elaborare a politicii educaţionale;
- mediul;
- perfecţionarea profesională a cadrelor didactice;
- relaţiile cu comunitatea si organele de administrare publică locală;
- cultura şcolii.

O variantă a unui model de şcoală eficientă pe care o prezentăm în continuare este propusă de savantul canadian D. Fink.

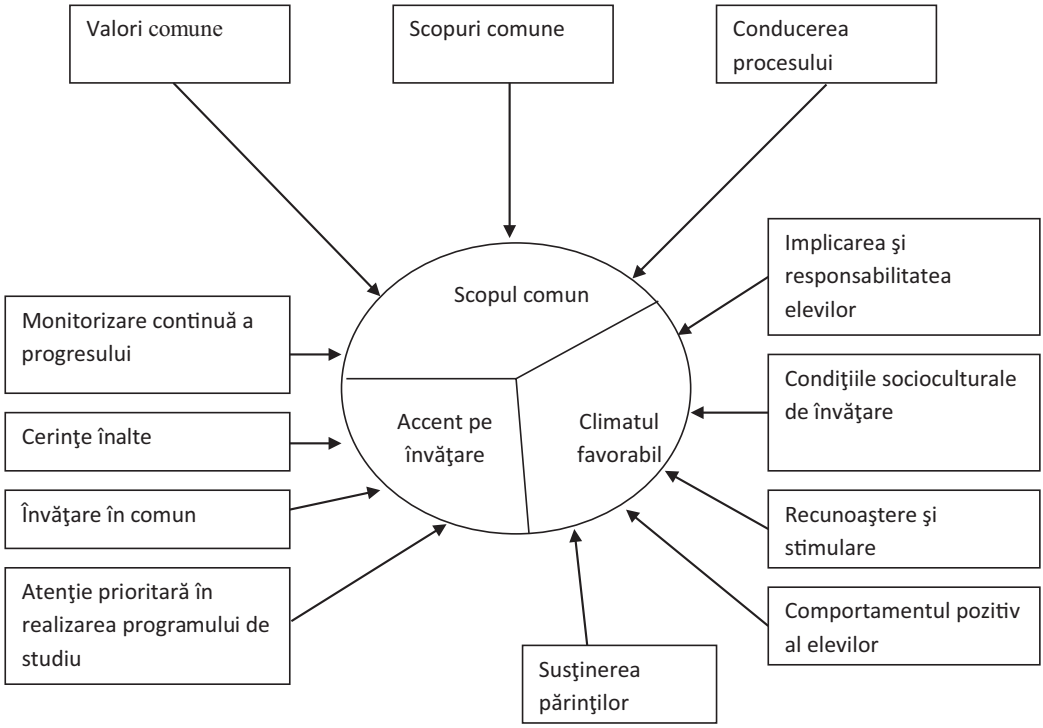


Figura 3.4. Variantă extinsă a modelului şcolii eficiente [după D. Fink, apud, 7]

Noţiunea de „şcoală eficientă” trebuie de examinat în sensul tendinţelor şi legităţilor de dezvoltare, fapt confirmat de modelul posibilităţilor de studii TIMSS prezentat în continuare - figura 3.5.

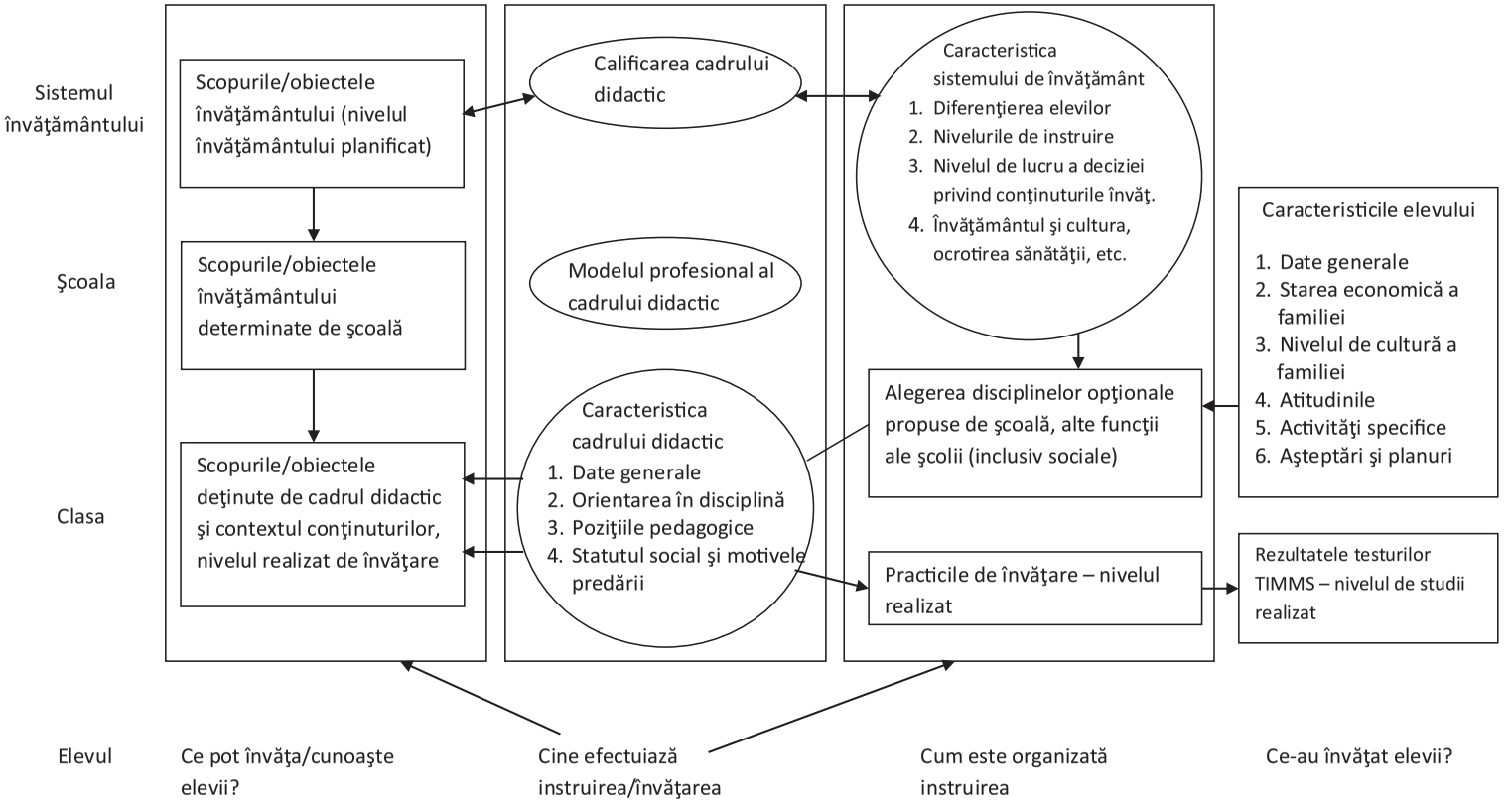


Figura 3.5. Modelul posibilităţilor de studii

Diversele modele de apreciere a eficacităţii/eficienţei şcolii care influenţează direct calitatea învăţământului sînt necesare a fi concepute, studiate, analizate pentru a le folosi în procesul realizării sistemului de monitorizare a învăţământului la care ne referim în continuare în lucrare.

Literatura de specialitate în domeniu indică factorii de diferenţiere a şcolilor eficiente şi ineficiente. În context, menţionăm doar poziţia expusă în lucrarea „Perfecţionarea şcolii într-o eră a schimbării" [28, p. 79] care ne este mai aproape de concepţia noastră în mesajele autorilor prestigioasei lucrări şi anume:

- Rezultatele elevilor sînt scopul fundamental al reformei educaţionale;
- Caracteristicile şcolii eficiente sînt deschise modificărilor operate de către personalul şcolii;
- Predarea şi învăţarea trebuie să reprezinte prima ţintă a eforturilor de perfecţionare a şcolii;
- Două elemente – cheie ale dezvoltării personalului sînt: atelierul de creaţie şi locul de muncă;
- Folisirea cunoştinţelor despre eficienţă la nivelul clasei de elevi şi la cel al şcolii în scopul dezvoltării şcolii.

Eficienţa la nivelul clasei de elevi vizează întreg spectrul de activităţi a cadrului didactic şi elevilor, condiţiile şi factorii care influenţează procesul de instruire şi educare. În acest sens de menţionat cele trei viziuni asupra practicii din clasă: (1) *modelele didactice,* (2) *deprinderile* (dexterităţile), (3) *măiestria* [ibidem, p. 66]. Implementarea curriculumului şcolar a impus reconstrucţia procesului de învăţământ în funcţie de obiectivele stabilite (sociale, politice, pedagogice, psihologice) studierea şi aplicarea de noi modele didactice centrate mai mult pe activităţi de învăţare pentru a-i ajuta pe elevi să înveţe mai eficient. Or, „modul în care se efectuează predarea are o influenţă substanţială asupra capacităţilor elevilor pentru autoinstruire. Pedagogii buni nu sunt doar nişte simpli prezentatori fermecători, insistenţi, inspiraţi şi percepuţi. Mai degrabă ei sînt cei care le prezintă elevilor lor sarcini cognitive şi sociale importante şi îi învaţă cum să le valorifice în mod productiv [ibidem, p. 67]. Educaţia concepută şi ca o modificare a comportamentului care se schimbă ca urmare a dobîndirii unei noi competenţe, concepute drept cunoştinţe dinamice încorporate într-un anumit *savoir-dire (a şti), savoir-faire (a face), savoir-etre (a valorifica)*, implică o nouă didactică funcţională [38] în perspectiva societăţii bazate pe cunoaştere şi a valorilor democratice.

Evoluţia pedagogiei implică stabilirea corectă a scopurilor/obiectivelor educaţionale, selectarea conţinuturilor adecvate, selectarea corectă a tehnologiilor didactice, intensificarea şi optimizarea procesului de învăţămînt, individualizarea şi diferenţierea

instruirii în vederea creării de condiţii pentru cea mai completă şi utilă dezvoltare, relevarea potenţialului fiecărui elev prin stabilirea unui sistem de asistenţă psihopedagogică, eficientizarea conexiunii inverse, prin care poate avea loc reglarea individualizată, menită să asigure creşterea randamentului şcolar. Noile sarcini impuse de o pedagogie reînnoită din temelie conform cerinţelor societăţii şi opţiunilor elevilor, comunităţii necesită cadre didactice profesioniste pentru a ţine pasul cu noile exigenţe sociale şi nevoi individuale care să dispună de o *autonomie pedagogică* deplină pentru ca să încurajeze gîndirea elevului, dezvoltarea lui firească, pregătirea pentru o viaţă productivă, împlinită, cu sens. Eforturile savanţilor, practicienilor pe parcursul timpului sînt tocmai concentrate asupra eficienţei instruirii, care cum menţionează Jerome Bruner „ar trebuie să indice experienţele care prezintă cea mai mare eficacitate în sădirea, în individ, a unei înclinaţii către învăţare, către învăţarea în general sau către un anumit tip de învăţare [apud. 12, p. 94]. În aceeaşi ordine de idei menţionăm îndemnul lui Sorin Cristea referitor la proiectarea şi desfăşurarea lecţiei în contextul paradigmei curriculumului cu referinţă la trei aspecte esenţiale (1) principiile proiectării curriculare a lecţiei; (2) structura de funcţionare curriculară a lecţiei; (3) normele de elaborare curriculară a scenariului didactic al lecţiei – element care oferă fiecărui cadru didactic un spaţiu nelimitat de libertate creatoare, inovatoare [12, p. 91]. Din perspectiva teoriei curriculumului, teoriei instruirii se impune o didactică funcţională pentru individualizarea corectă a instruirii la nivelul procesului de învăţămînt. Or, rolul social al cadrelor didactice ni se relevă tot mai convingător a fi acela de asimilare a competenţelor, formarea de personalităţi autonome, integrabile social, capabile de învăţare permanentă, înzestrate cu capacităţi de gîndire critică şi creativă, raportate la interdependenţele cunoaşterii ştiinţifice şi la evoluţia acesteia, cu o înaltă profesionalitate, dar şi cu „evidenta flexibilitate a capacităţilor intelectuale şi comportamentale” [16, p. 25].

De remarcat atenţia deosebită în literatura de specialitate referitor şi la problematica personalităţii eficiente, punerea în valoare a întregului potenţial uman în vederea creşterii personalităţii, ameliorării relaţiilor interpersonale şi optimizării vieţii de grup. Deviza lui A.H.Maslow, „ceea ce un om poate, el trebuie să fie, deoarece există o tendinţă ca fiecare să devină autoactualizat în ceea ce este el potenţial ... să devină ceea ce este capabil să fie”, ca şi convingerea lui C. Rogers că „a fi plenar tu însuţi în calitate de fiinţă umană este un proces pozitiv, constuctiv, realist şi demn de încredere” [apud, 16] sînt semnificative din aceste puncte de vedere. În aceeaşi ordine de idei, privind creşterea eficienţei personale este bine cunoscută *paradigma celor şapte deprinderi de reuşită* a lui St. Covey (a fi proactiv; a începe avînd în minte scopul final; a da importanţă priorităţilor; a gîndi cîştig/cîştig; a căuta mai întîi să înţelegi şi apoi să fii înţeles; a acţiona sinergic; reînnoirea de sine) consolidate prin valorificarea înzestrărilor sale umane: cunoaşterea de sine, imaginaţia şi conştiinţa, puterea voinţei, mentalitatea abundenţei, curajul în echilibru cu respectul, creativitatea, continua îmbunătăţire/inovare [10, p. 31-39].

Eficienţa depinde de motivarea persoanei şi, dacă ea este încurajată, susţinută, stimulată, îi sînt satisfăcute nevoile personale, se obţin rezultate excepţionale. Teoriile de bază ale motivaţiei - „ierarhia trebuinţelor umane" (A. Maslow), „teoria celor trei factori" (F. Herzberg), „teoria expectanţei" (V. Wroom), conform cărora motivaţia orientează comportamentul uman în direcţia satisfacerii nevoilor (A. Maslow), motivaţia muncii este susţinută de factori ce contribuie la menţinerea nivelului mediu de efort şi de factori ce depăşesc acest nivel. Din categoria primilor factori fac parte salariul, relaţiile personale la locul de muncă, procesele de supervizare şi de control etc., care adesea produc insatisfacţie şi necesită ameliorare la cei din a doua categorie – asumarea de responsabilităţi, munca, recunoaşterea rezultatelor etc., care produc, de regulă, satisfacţie (F.Herzberg). Ţinînd cont de aceşti factori, precum şi de faptul că comportamentul depinde de modul de percepere a realităţii, care este influenţată de valenţă (valoarea atribuită de către persoană unui element real perceput) şi de expectanţă (obţinerea rezultatelor aşteptate, dorite) (V. Wroom), este necesar să folosim în mod flexibil şi creator condiţiile ce favorizează climatul motivaţional pozitiv. Astfel, pentru a stimula implicarea personală, managerul trebuie să cunoască bine nevoile individuale ale salariaţilor şi modul de a le satisface, pentru ca aceştia să se orienteze la cele de nivel superior, să întreprindă acţiuni pentru înlăturarea factorilor care produc insatisfacţie înaintea introducerii factorilor motivaţionali, asigurarea unui conţinut interesant al activităţii, utilizînd tehnicile de „îmbogăţire a activităţii", de „lărgire a activităţii" participative. În aceeaşi ordine de idei, se impune identificarea sistemului de valori care orientează conduita personală, favorizează cunoaşterea culturii şi a istoriei organizaţionale, premise în realizarea intenţiilor personale.

Orientarea spre formarea unei personalităţi libere, creatoare, independente şi deschise capabile să ia decizii de sinestătător, să-şi făurească propriul destin, semnifică nivelul de autoconducere, autoguvernare individuală, gradul de libertate în educaţie şi asumare a responsabilităţii faţă de rezultatele acestei acţiuni, consolidează şi facilitează autodeterminarea, autorealizarea individului. Or, aceste deziderate pot fi realizate doar în condiţiile unei educaţii de calitate.

3.3. Managementul calităţii: cadrul referenţial conceptual-praxiologic

Managementul calităţii în educaţie devine un imperativ de importanţă socială. Acest cadru al conducerii de calitate anticipează sistemul de asigurare a calităţii şi trebuie să fie realizat de un management bazat pe competenţe, care prevede o revalorificare a omului, a potenţialităţilor sale umane şi necesită o pregătire specifică profesională în managementul educaţional a tuturor cadrelor didactice şi îndeosebi a celor cu funcţii de conducere din învăţămînt la toate nivelurile. Activitatea echipei manageriale din unitatea de învăţămînt, a inspecţiei şcolare trebuie axată prioritar pe consiliere, acordare de ajutor în vederea realizării obiectivelor educaţiei. În această ordine de idei, cum menţionează Sorin Cristea, „triada funcţională (1) planificare-organizare; (2) orientare-îndrumare metodologică;

(3) reglare - autoreglare, constituie „o trilogie a calităţii", care prin raportare la modelul operabil şi economia societăţii postindustriale, informatizate, delimitează şi articulează trei procese complexe de conducere managerială a educaţiei: a) planificarea calităţii; b) ţinerea sub control a calităţii; c) îmbunătăţirea continuă a calităţii" [apud: Juran J.M., 1986, Olaru M., 1995, 12, p. 232]. Astfel, „managementul educaţiei devine, prin definiţie, management al calităţii, angajînd funcţiile conducerii globale – optime – inovatoare a învăţămîntului şi structurile corespunzătoare acestora la toate nivelurile sistemului" [ibidem, p. 232].

Managementul calităţii are o evoluţie proprie în contextul evoluţiei conceptului de calitate. Principalii precursori ai managementului calităţii se consideră W.Edward Deming, Joseph M. Juran, Armand V. Feigenbaum, Kaoru Ishikawa şi Philip B. Crosby. Deşi cercetările aplicative ale acestor corifei ai managementului calităţii se referă la domeniul de producţie cunoaşterea acestor căutări, experienţe, teoretizări, moduri de gîndire şi acţiune sînt importante şi pentru domeniul abordat de noi în această lucrare printr-o adaptare corespunzătoare cum de altfel se face în literatura de specialitate privind problema în cauză. În acest context poate fi menţionată contribuţia deosebită a lui Joseph M. Juran în dezvoltarea managementului calităţii, care încă în anii '50 ai secolului trecut a iniţiat un curs de perfecţionare pentru lucrători în Japonia sub jenericul „ Calitatea este o problemă a tuturor". Calitatea în viziunea lui J. Juran înseamnă „ corespunzător pentru utilizare". El consideră că rolul esenţial în asigurarea calităţii trebuie să-l aibă conducerea întreprinderii căreia îi revine întreaga răspundere pentru iniţierea şi implementarea procesului de îmbunătăţire a calităţii. Managementul calităţii este definit de Juran în termenii „trilogiei calităţii", care cuprinde trei procese principale de management: planificarea calităţii, trecerea sub control a calităţii şi îmbunătăţirea calităţii. Această concepere o regăsim şi în diverse definiţii ale managementului calităţii.

Potrivit standardului ISO 8402, „managementul calităţii reprezintă ansamblul activităţilor funcţiei generale de management care determină politica privind calitatea, obiectivele şi responsabilităţile şi le implementează prin mijloace cum ar fi planificarea, ţinerea sub control, asigurarea şi îmbunătăţirea calităţii, în cadrul sistemului calităţii" [apud: 2, p. 50].

„Managementul calităţii reprezintă ansamblul activităţilor funcţiei generale de management care determină politica în domeniul calităţii, obiectivele şi responsabilităţile şi care le implementează în cadrul sistemului calităţii prin mijloace cum ar fi planificarea calităţii, controlul calităţii, asigurarea calităţii şi îmbunătăţirea calităţii" [4, p. 14].

Funcţiile managementului calităţii sînt determinate în baza conceptului de „trilogie a calităţii" definit de Juran, funcţii care vizează: *planificarea, ţinerea sub control a calităţii şi îmbunătăţirea calităţii.* În opinia lui Kelada, managementul calităţii are următoarele funcţii: *planificarea, organizarea, coordonarea, controlul şi asigurarea calităţii*, care sînt prezentate în figura 3.6 [apud, 5, p. 52].

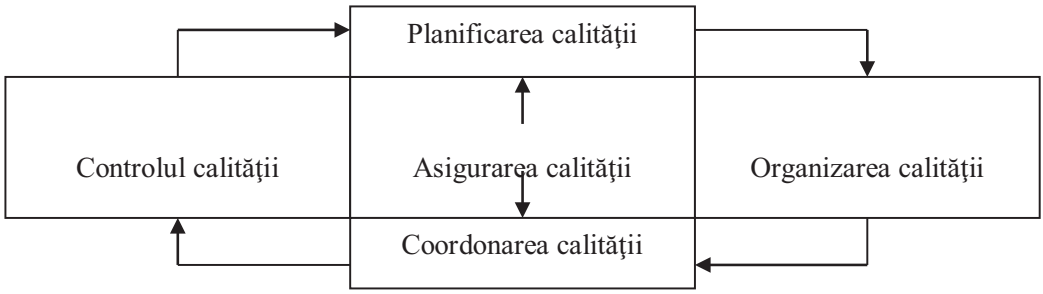


Figura 3.6. Funcţiile managementului calităţii [după Kelade, apud, 5, p. 52]

O formă specifică de organizare în domeniul calităţii o reprezintă „cercurile calităţii". În literatura de specialitate, ca şi pentru organizarea activităţii referitor la calitate,se utilizează termenul de „sistem al calităţii" (quality system), care reprezintă un concept în cadrul modelelor de asigurare a calităţii, propuse de standardele ISO seria 9000, prezentarea detaliată a structurii acestuia se va face în continuare. Antrenarea personalului pentru realizarea obiectivelor calităţii constituie un deziderat de importanţă majoră.

Ţinerea sub control a calităţii este o funcţie care se referă la ansamblul activităţilor de supraveghere a desfăşurării proceselor şi de evaluare a rezultatelor în domeniul calităţii, în fiecare din etapele traiectoriei produsului, în raport cu obiectivele şi standardele prestabilite, în scopul eliminării deficienţelor şi prevenirii apariţiei lor în procesele ulterioare. În acest context e de menţionat că Standardul ISO 8402 defineşte evaluarea calităţii ca fiind „examinarea sistematică, efectuată pentru a determina în ce măsură o entitate este capabilă să satisfacă cerinţele specificate" [ibidem, p. 61], acţiune care, în mare parte, se efectuează prin auditul calităţii – o examinare sistematică şi independentă care se aplică sistemului calităţii sau elementelor acestuia, proceselor, produselor şi serviciilor, efectuată pentru a determina dacă:

- activităţile şi rezultatele referitoare la calitate corespund dispoziţiilor prestabilite;
- aceste dispoziţii sunt efectiv implementate şi capabile să atingă obiectivele [ibidem, p. 61].

Funcţia de asigurare a calităţii se referă la ansamblul activităţilor prevenite, prin care se urmăreşte, în mod sistematic să se asigure corectitudinea şi eficacitatea activităţilor de planificare, organizare, coordonare, antrenare şi ţinere sub control, în scopul de a garanta obţinerea rezultatelor la nivelul calitativ dorit. Conceptul de asigurare a calităţii a apărut din nevoia de avea încredere în capacitatea furnizorului.

Funcţia de îmbunătăţire a calităţii se referă la activităţile desfăşurate în fiecare din etapele traiectoriei produsului, în vederea îmbunătăţirii performanţelor proceselor şi rezultatelor acestor procese pentru a asigura satisfacerea nevoilor calităţii în condiţii de eficienţă [ibidem, p. 75].

Orientările actuale în managementul calităţii vizează „a face bine totul din prima dată şi de fiecare dată”, „eroare humanumest”, „zero defecte”, Total Quality, care cuprinde o strategie integratoare a calităţii. O altă strategie integratoare este considerată cea de „excelenţă” ale cărei coordonate ar fi calitatea, eficienţa şi economia de timp, acest concept final de regulă este abordat în relaţie cu cel de calitate totală [ibidem, p. 89].

Strategia îmbunătăţirii este o strategie integratoare, transfuncţională presupune îmbunătăţirea treptată, continuă a calităţii produsului/serviciului, a competitivităţii cu participarea, implicarea personalului. Ansamblul sistemului calităţii este prezintăat în figura 3.7.

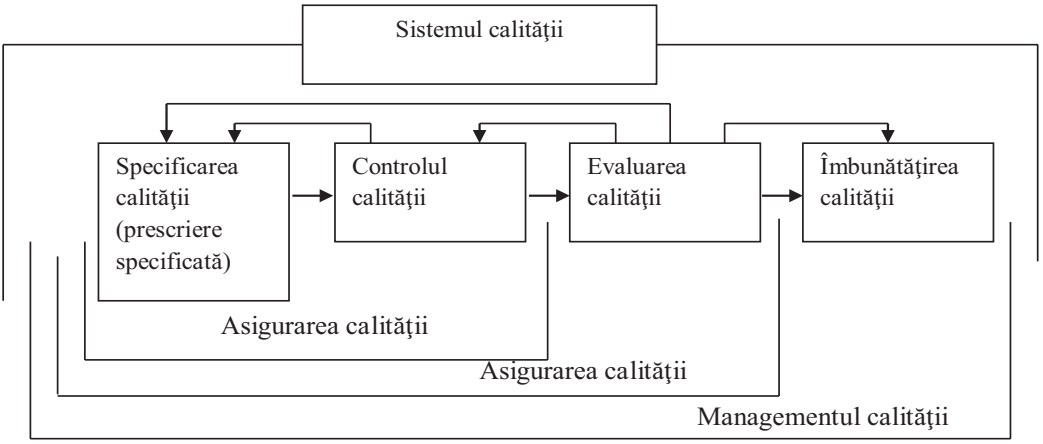


Figura 3.7. Lucrul asigurării calităţii în raport cu celelalte componente ale conceptului global de calitate [apud 5, p. 24]

Calitatea adevărată este totală şi se manifestă pe întreg ciclul de viaţă al unui produs sau serviciu. Conform lucrării Total Quality Control (TQC) a lui A. Feigenbaum (1961), CALITATEA TOTALĂ include următoarele idei:

- Calitatea trebuie să înceapă odată cu conceperea produsului şi să se determine la livrarea lui către beneficiar (incluzînd, deci, toată durata ciclului de viaţă a produsului);
- Calitatea trebuie să se refere la toate persoanele implicate în proces, trebuie să se implice cooperarea tuturor compartimentelor întrepriderii [5, p. 31].

După Feigenbaum TQC este un sistem eficace, conceput astfel încît fiecare din grupurile ce compun o organizaţie să-şi aducă propria să contribuţie la realizarea, menţinerea şi ameliorarea calităţii.

Calificativul „Total” are următoarele semnificaţii [5, p. 33-34]:

- toate compartimentele întreprinderii sunt implicate în obţinerea şi ameliorarea calităţii;

- în cadrul fiecărui compartiment, toţi salariaţii săi au responsabilităţi depline privind calitatea (fără deosebire de rol sau poziţie ierarhică). Astfel, „calitatea este problema tuturor”;
- fiecare compartiment al întreprinderii utilizează toate mijloacele de care dispune în scopul ameliorării calităţii, prin orientarea resurselor mai mult către prevenirea non-calităţii şi mai puţin către rezolvarea problemelor de calitate;
- fiecare compartiment al întreprinderii este implicat pe toată durata ciclului de viaţă al produsului/serviciului (de la concepţie pînă la service-ul postvînzare);
- toate compartementele întreprinderii rămîn active şi responsabile în ceea ce priveşte calitatea, pînă la satisfacerea completă a clientului;

O evoluţie de ansamblu a etapelor calităţii este făcută de către M. Drăgulănescu şi N. Drăgulănescă în lucrarea „Managementul serviciilor” prezentată în tabelul ce urmează.

Tabelul 3.1. Etape/dimensiuni/arbordări ale calităţii [17, p. 34]

<table>
<tr><th rowspan="2">Caracteristici</th><th colspan="4">Etapele / demersurile / abordările</th></tr>
<tr><th>1. Inspecţia</th><th>2. Controlul calităţii</th><th>3. Asigurarea calităţii</th><th>4. Managementul total al calităţii</th></tr>
<tr><td>1. Perioada dominată de debut</td><td>Începutul sec. al – XX-lea</td><td>Anii ’30</td><td>Anii ’50</td><td>Anii ’70-’80</td></tr>
<tr><td>2. Obiect</td><td>Detectarea defectelor</td><td>Ţinerea sub control al calităţii produsului final</td><td>Construirea permanentă a calităţii intermediare şi finale</td><td>Conducerea globală a calităţii acţiunilor şi produselor</td></tr>
<tr><td>3. Concepte - cheie</td><td>- Randament
- Diviziunea muncii</td><td>Nivel de calitate acceptabil</td><td>- Fiabilitate
- Încredere client</td><td>Excelenţa</td></tr>
<tr><td>4. Sensul demersului</td><td>Reacţie</td><td>Reglare</td><td>Prevenire</td><td>Pro-acţiune</td></tr>
<tr><td>5. Metode şi procedee principale</td><td>Supraveghere</td><td>- Statistica
- Probabilităţi
- Eşantioane
- Metrologie</td><td>Proceduri organizatorice şi tehnice</td><td>- Instruire
- Indicatori
- Motivaţia oamenilor</td></tr>
<tr><td>6. Actori direct implicaţi</td><td>Compartimentul INSPECŢIE</td><td>- Ingineri
- Caliticieni</td><td>Toţi salariaţii implicaţi în fabricaţie</td><td>- Toţi salariaţii întreprinderii şi cei ai organizaţiilor cu care colaborează aceştia</td></tr>
<tr><td rowspan="2">7. Actori şi întreprinderi precursoare ale demersului</td><td rowspan="2">Taylor
Singer
Mac Cornic</td><td rowspan="2">Shewhart
Deming
Bell – Telephone
Armata</td><td>Juran</td><td>Crosby
Ishikaua
IBM</td></tr>
<tr><td colspan="2">Feigenbaum
Martin Company</td></tr>
</table>

Calitatea rezultă astfel, în mobilizarea permanentă a tuturor compartimentelor întreprinderii pe întreaga durată a ciclului de viaţă a produsului/serviciului respectiv, denumit de Juran „Spirala Calităţii”.

Interlegătura celor patru abordări prezentate în tabelul 3.1 şi semnificaţiile acestora sînt prezentate în figura 3.8.

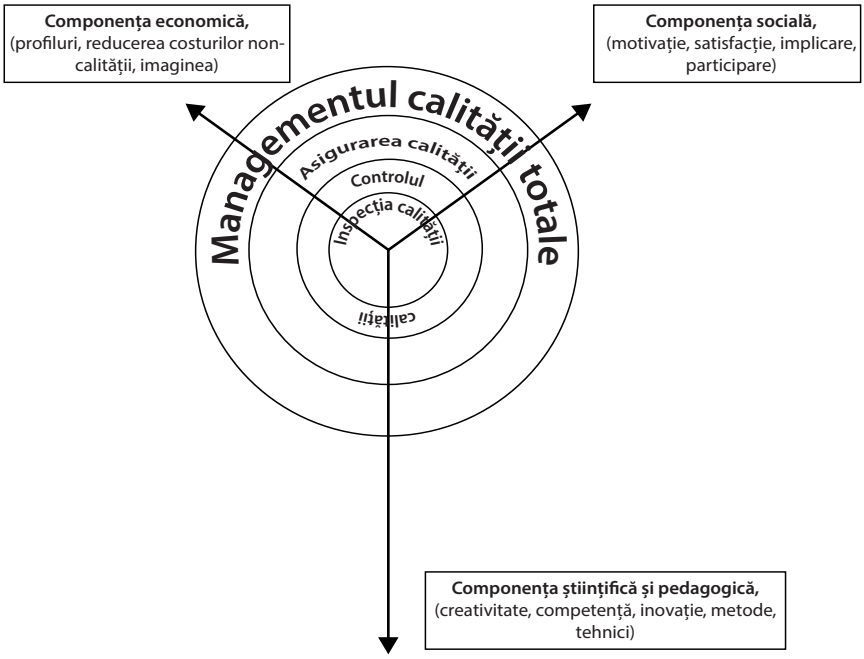


Figura 3.8. Poziţionarea abordării calităţii [17, p. 35].

Managementul calităţii, în accepțiunea lui Ș. Iosifescu, *reprezintă definirea, proiectarea, organizarea, implementarea, evaluarea şi revizuirea sistemelor şi procedurilor de asigurare a calităţii* [30].

Managementul calităţii totale (TQM) reprezintă o abordare managerială a unei organizaţii centrată pe calitate, fundamentată pe participarea tuturor membrilor organizaţiei şi avînd ca scop primordial obţinerea succesului pe termen lung, prin satisfacerea clienţilor şi prin obţinerea de beneficii la nivelul membrilor organizaţei şi al societăţii în ansamblul ei.

O bază metodologică importantă pentru managementul calităţii este concepţia Managementului Calităţii Totale (Total Quality Menegament), acceptată de comunitatea internaţională, cunoscută sub denumirea de Standardele calităţii ISO-9000. Ideile, reperele de bază ale acestui document sînt reprezentate prin principii de obţinere a calităţii, pe care le vom comenta succint în continuare, racordîndu-le la managementul calităţii în învăţămînt.

1. „**Orientarea către consumator**”. Consumatorii produsului activităţii şcolii este societatea, concepută şi ca o „comunitate a părinţilor”, însăşi elevii. În condiţiile economiei de piaţă,consumatorii produsului şcolii sunt agenţii economici, angajatorii, statul cu planurile şi programele sale de dezvoltare. Cu analiza solicitărilor cerinţelor lor şi se începe mişcarea spre calitate.

2. „**Principiul liderismului**”. Activitatea fiecărui colaborator al unităţii de învăţămînt trebuie să fie concentrată asupra realizării scopurilor instituţiei de învăţămînt. Calitatea învăţămîntului se asigură prin subiectul activităţii colectivului pedagogic, capacitatea sa de deschidere şi participare în spaţiul socio-educaţional, capacitatea de reflecţie proprie a rolului şi locului fiecăruia în această operă de creaţie.

3. „**Principiul implicării**”. Esenţa acestui principiu constă în distribuirea optimă a responsabilităţilor între colaboratorii unităţilor de învăţămînt pentru obţinerea rezultatelor scontate, avînd în vedere că în procesul de învăţămînt nu sînt roluri secundare, toate sînt importante privind atît calitatea procesului de predare, crearea condiţiilor de învăţare, de muncă, cît şi calitatea de învăţare etc.

4. „**Concepere/abordare procesuală**”. Orice activitate educaţională, procedură, acţiune, organic,are legătură cu altele. Un anumit proces, în mod firesc, trece în altul. Toată activitatea şcolii este un proces structural, unitar, cu interlegături, interacţiuni organice, care trebuie să asigure realizarea obiectivelor preconizate.

5. „**Abordarea sistemică a managementului**”. Echipa managerială are în vizorul său toată activitatea din şcoală accent punîndu-se pe desfăşurarea activităţilor proceselor din şcoală. Atenţie prioritară, în toate cazurile, se acordă resurselor umane – cadrele, colaboratorii şcolii, calificării şi motivării muncii, elevilor şi motivaţiei învăţării acestora .

6. „Îmbunătăţirea permanentă, continuă”. Fiecare membru al organizaţiei şcolare, fie administrator, învăţător, profesor, laborant, este preocupat de îmbunătăţirea permanentă a calităţii muncii sale, optimizarea, eficientizarea şi implementarea noilor tehnologii educaţionale, a sistemului informaţional şi de comunicare, acţiuni în care sînt implicaţi direct şi elevii, părinţii, prin metode şi procedee specifice. Această perspectivă este o condiţie indispensabilă a dezvoltării instituţiei .

7. „**Adaptarea deciziilor în baza faptelo**r”. O conducere de calitate se realizează prin luarea de decizii corecte în baza unor informaţii veridice, obţinute pe cale diagnostică, prin utilizarea metodelor de cercetare, prin participarea colectivului la colectarea şi analiza informaţiei necesare.

8. „**Colaborarea cu cei care oferă materia primă şi cei care primesc producţia finală**”. În cazul nostru cei care oferă „materia primă” sînt părinţii, instituţiile preşcolare, mediul neformal al copiilor. În rol de „materie primă” se consideră şi curriculum-ul

şcolar, manulele, echipamentul, mijloacele didactice şi tehnice, resursele financiare, materiale, care constituie intrările în sistem şi care sînt „prelucrate", transformate în procesul de învăţământ, conform scopurilor şi obiectivelor prestabilite în produsul final - calitatea absolventului. În rol de „consumatori" ai produsului şcolii, după cum am menţionat mai sus, este societatea, instituţile de învăţământ superior, armata, agenţii economici etc.

9. „**Minimalizarea pierderilor legate de lucrul necalitativ**". Interpretarea pedagogică a acestui principiu atrage atenţia noastră asupra nevoii de a nu aduce prejudicii sănătăţii privind dezvoltarea elevilor, personalului instituţiei, nevoi de asigurare a calităţii muncii, educaţiei de calitate din prima acţiune şi deci, excluderea din start a rebutului în activitatea de educaţie, neadmiterea piederii de timp pentru a corecta lacunele comise, fapt care necesită, în mod obligatoriu, o proiectare/planificare bine gîndită a tuturor acţiunilor pedagogice, previziune şi anticipare managerială a activităţii de ansamblu a unităţii de învăţământ.

Managementul calităţii în învăţământ cunoaşte o dezvoltare mai intensă, începînd cu anii '70 ai secolului trecut, ritm care s-a amplificat, îndeosebi, la începutul acestui secol. Căutările pentru introducerea unui sistem de asigurare a calităţii în învăţământ, ca parte integrantă a procesului de restructurare şi modernizare a şcolii, reiese din provocările lumii contemporane, inclusiv, a transformărilor în care este implicată Republica Moldova.

Managementul calităţii în învăţământ are aceeaşi semnificaţie, adică urmăreşte evaluarea relaţiei dintre scopul preconizat (calitatea rezultatului-serviciului) şi modul de realizare a acestuia (procesul de luare a deciziei cum să se procedeze corect la fiecare etapă pentru atingerea obiectivului). Managementul calităţii în învăţământ îndeplineşte funcţii specifice domeniului:

Planificarea calităţii prevede stabilirea obiectivelor în domeniul calităţii învăţământului şi resursele de realizare a acestora.

Funcţia de organizare a managementului calităţii defineşte ansamblul activităţii desfăşurate în şcoală pentru realizarea obiectivelor în domeniul calităţii prevede stabilirea sistemului calităţii.

Coordonarea sistemului calităţii prevede comunicarea şi instruirea în ceea ce priveşte politica calităţii.

Implicarea personalului – atragerea, participarea, motivarea actanţilor educaţionali (corelarea satisfacerii necesităţilor şi intereselor personalului angajat privind realizarea obiectivelor şi sarcinilor atribuite).

Controlul calităţii prevede evaluarea, controlul, supravegherea, verificarea şi analiza proceselor, procedurilor.

Asigurarea calităţii-ansamblul acţiunilor de prevenire şi garantare a calităţii.

Un sistem de management al calităţii în educaţie bine implementat poate asigura multe beneficii instituţiei de învăţământ, printre care cele mai importante sînt:

- îmbunătăţirea planificării strategice;
- îmbunătăţirea rezultatelor şcolare;
- îmbunătăţirea eficienţei manageriale şi a calităţii profesionale a angajaţilor.

Astfel, managementul calităţii în educaţie prevede proiectarea şi implementarea unor sisteme şi proceduri de asigurare (creare, generare, menţinere, dezvoltare) a calităţii şi presupune:

- proiectarea şi planificarea dezvoltării unităţii şcolare;
- implementarea programelor şi acţiunilor stabilite, monitorizarea funcţionării/ dezvoltării unităţii de învăţământ;
- evaluarea modului de funcţionare/dezvoltare a unităţii de învăţământ;
- revizuirea proiectelor pentru optimizarea funcţionării/dezvoltării unităţii de învăţământ.

În această ordine de idei un bun management al calităţii generează şi influenţează tot ceea ce se întîmplă în şcoală:

- resursele educaţionale existente şi cele procurate;
- personalul care lucrează în şcoală;
- procesele şi activităţile realizate;
- produsele realizate.

În acest context, se desting trei niveluri ale calităţii: calitatea de sistem, calitatea de proces şi calitatea de rezultate. Elementele componente ale managementului calităţii unei instituţii de învăţământ cu definirea fiecăruia în parte sînt prezentate în continuare, conform opiniei prof. univ., dr. Panaite Nica (Universitatea „Al. I. Cuza”, Iaşi), prezentare, care ilustrează complet esenţa problematicii în cauză.

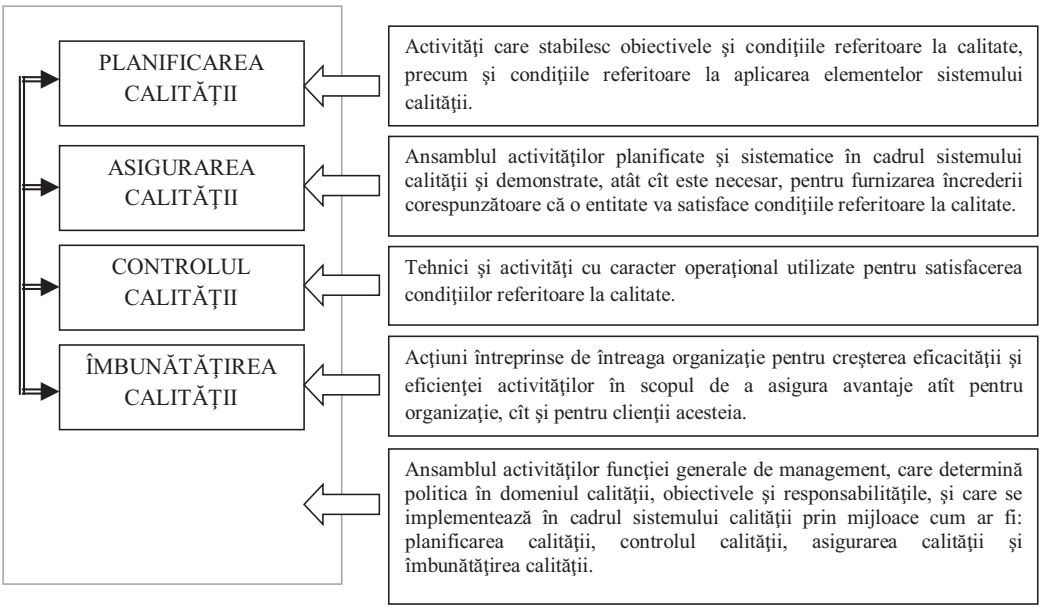


Figura 3.9. Definirea elementelor competente ale managementului calităţii unei instituţii de învăţământ [după Panaite Nica, 39]

Astfel, edificarea unui sistem de învăţământ deschis, flexibil, competitiv, din perspectiva unei societăţi democratice bazate pe cunoaştere şi informatizare, implică introducerea sistemelor de asigurare a calităţii, acţiune care devine un obiectiv prioritar pentru integrarea europeană.

3.4. Sistemul de asigurare a calităţii în educaţie

Calitatea învăţământului, după cum am menţionat, este o noţiune cuprinzătoare care depinde de mai mulţi factori şi de anumite condiţii, fapt ce impune o abordare sistemică şi situaţională. Eforturile şcolii, ale echipei manageriale, cadrelor didactice nu sînt suficiente pentru asigurarea calităţii învăţământului. Este nevoie de o implicare eficientă în soluţionarea acestei probleme pe verticală, începînd cu şcoala pînă la nivel naţional superior sau invers, ceea ce asigură continuitate, succesiune pe verticală şi pe orizontală, pe toate direcţiile prin integrare, completare, unitate în acţiune. Din această perspectivă, se impune *ideea creării sistemului multinivelar al calităţii învăţământului* (naţional, regional, local), care să cuprindă toate nivelurile structurilor organizaţionale. În prezent, lipseşte un model unitar, la scară naţională, de asigurare a calităţii învăţământului, care este dorit, cu tot dinadinsul, nu doar de factorii de decizie, dar şi de consumatori, benefeciari. Lipseşte o concepţie naţională în problema vizată, lipseşte o concepţie privind monitorizarea sistemului de învăţământ, precum şi metodologia evaluării continue/ formative a performanţelor elevilor, nu sînt elaborate/aprobate standardele învăţământului

şi indicatorii calităţii învăţământului, nu sînt suficient pregătite nici resursele umane pentru evaluarea calităţii învăţământului la nivel naţional şi local. Cu toate acestea,sînt cîteva premise importante pentru crearea unui sistem integral al calităţii învăţământului în Republica Moldova, printre care:

- implementarea în practică a sistemului de atestare instituţională şi a cadrelor didactice, de acreditare şi licenţiere a instituţiilor de învăţământ;
- crearea Agenţiei Naţionale de Evaluare a performanţelor şcolare;
- implementarea sistemului de evaluare sumativă în clasele de absolvire/terminale: IV, IX; XII (XIII);
- avansarea ştiinţelor educaţiei şi practicilor pedagogice în renovarea conceptuală, teleologică, curriculară, tehnologică a învăţământului, inclusiv în domeniul conducerii.

Astfel, activităţile, procedurile întreprinse la nivel naţional, privind aprecierea activităţii de îmbunătăţire a calităţii învăţământului, trebuie să se regăsească mai insistent şi mai profund la nivelul unitaţii şcolare, proces care deja are loc prin autoevaluarea instituţională în cadrul procesului de acreditare. Această acţiune concepută încă fragmentar şi epizodic se impune a fi completată esenţial printr-un ansamblu de măsuri, care conturează sistemul calităţii învăţământului. În acest context, crearea sistemului calităţii învăţământului la diferite niveluri trebuie să implice ideea izomorfismului, de promovare a unor modele asemănătoare, pornind de la general la particular cu structuri identice, relaţii şi corespondenţă biunivocă. Standardele internaţionale ale calităţii ISO 9000:2000 reglementează mecanismul şi modalităţile de proiectare şi implementare a sistemului calităţii, stabilesc patru elemente ale acestui sistem, care necesită adaptare pedagogică şi interpretare adecvată în domeniul învăţământului: *structuri organizaţionale, resurse, procese, proceduri.* De remarcat că fiecare element în parte este organic încadrat în sistemul de învăţământ, fiind proiectat prin componentele sale: organizaţionale, scopuri, acte normative, acţiuni motivaţionale, criteriale, informaţionale. Interpretarea acestor elemente ale calităţii învăţământului printr-o adaptare respectivă este prezentată în tabelul ce urmează.

Tabelul 3.2. Elementele sistemului calităţii în contextul nivelurilor respective

Elementele sistemului calităţii	Nivelurile sistemului calităţii			
	Naţional	**Regional (municipiu/ raion)**	**Unitaţile de învăţământ**	**Curriculum-ul disciplinei**
Structuri organizaţionale	Ministerul Educaţiei Direcţiile de Învăţă- mînt ale ministerelor de ramură Comisia Parlamentară pentru Ştiinţă, Învăţământ, Cultură, Mass-media Consilii obşteşti	Direcţia de Învăţământ Consilii obşteşti şi de stat specializate în domeniu	Consilii administrative şi pedagogice	Conducătorii şi membrii întrunirilor metodice
Resurse	Bugetul de Stat Standardele de Stat Proprietatea învăţământului la nivel naţional Standardele de Stat şi componentele sale Cadrele didactice, formarea iniţială şi continuă Potenţialul ştiinţific din învăţământ	Bugetul raional/ municipal în domeniul învăţământului Proprietatea învăţământului la nivel regional Standardele de Stat şi componentele sale Cadrele didactice, formarea continuă Baza de date, reţeaua informaţională	Finanţarea normativă Finanţarea extrabugetară Proprietatea învăţământului la nivel local Potenţialul cadrelor didactice Fondul bibliotecilor Mijloacele tehnice Potenţialul metodico- didactic	Complexele de materiale didactice Potenţialul uman de renovare a curriculumului, de implementare a tehnologiilor didactice Experienţa şi suportul metodico-didactic
Procese	Procese de conducere a sistemului de învăţământ Procese de asigurare cu acte normative, de interacţiune şi corelare cu alte domenii ale vieţii sociale Procese de coordonare a standardelor naţionale cu cele internaţionale Procese de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice	Procesul de conducere a învăţământului la nivel regional Procesul de asigurare cu cadre didactice, acte normative Procese de formare continuă, de gestionare a resurselor	Procesul de conducere Procesul de învăţământ, de instruire şi educare Procesul de luare a deciziilor Procesul de monitorizare-evaluare a curriculumului, performanţelor şcolare şi a cadrelor didactice	Activitatea metodică şi de cercetare Desfăşurarea experimentului pedagogic Procesul de studiere şi propagare a experienţei avansate
Proceduri	Proceduri de audit a calităţii învăţământului Proceduri de atestare, acreditare, licenţiere Metodologii şi proceduri în sistemul de monitorizare a învăţământului Proceduri de înnoire, modernizare a curriculumului şcolar	Proceduri de atestare, acreditare Proceduri de atestare a cadrelor didactice Proceduri de evaluare instituţională	Modele avansate, proceduri în sistemul de conducere a calităţii Proceduri cu privire la eficacitatea funcţionării sistemului calităţii unităţii de învăţământ, a unor componente aparte Proceduri de atestare a elevilor, cadrelor didactice	Expertiza proiectelor, tehnologiilor Proceduri de promovare a unor noi programe, tehnologii de învăţare continuă

Fiecărui nivel îi sînt proprii funcţii specifice ale managementului, în special a managementului calităţii, care reliefează şi proceduri realizate de organele de conducere, responsabili de domeniu: proceduri de atestare, acreditare, licenţiere, expertize de proiecte şi programe, evaluare a activităţii cadrelor didactice şi a pregătirii absolvenţilor etc. Proiectarea şi implementarea sistemului calităţii, în ansamblu, este un proces de durată, care necesită mobilizarea tuturor resurselor umane, materiale, financiare, informaţionale.

Aspectul organizaţional include funcţionarea şi dezvoltarea sistemului de învăţămînt în toate componentele sale care de asemenea pot fi structurate pe niveluri după cum se vede din tabelul ce urmează.

Tabelul 3.3. Nivelurile organizaţionale şi structurile posibile ale managementului calităţii

Nivelurile organizaţionale ale sistemului calităţii învăţămîntului	**Structurile managementului calităţii în învăţămînt**	**Obiectul conducerii calităţii**
Nivel naţional	Ministerul Educaţiei, Comisia Parlamentară pentru Ştiinţă, Învăţămînt, Cultură, Mass-media. Comisii interdepartamentale pentru realizarea proiectelor şi programelor. Structurile responsabile de atestare, acreditare, licenţiere. Departamentele pentru învăţămînt a ministerelor de ramură. Instituţiile de profil ale Academiei de Ştiinţe. Consilii obşteşti de pe lîngă organele de conducere a învăţămîntului. Organizaţii neguvernamantale (asociaţii, fonduri, centre).	Bazele conceptuale şi legislativ-normative ale învăţămîntului. Infrastructura materială, financiară a învăţămîntului. Funcţionarea şi dezvoltarea durabilă a sistemului de învăţămînt în contextul cerinţelor de dezvoltare social-economică a ţării. Relaţiile organizaţionale, de muncă şi juridice în domeniul învăţămîntului. Procesele inovaţionale -cheie din domeniu. Formarea, perfecţionarea, remunerarea adecvată a cadrelor.
Nivel de municipiu/ raion	Direcţia raională de Învăţămînt. Comisia pentru învăţămînt a Consiliului municipal /raional. Subdiviziunile organelor de autoadministrare publică locală responsabile de atestare, acreditare. Asociaţii şi organizaţii neguvernamentale (centre, comisii, fonduri). Consilii obşteşti afiliate organelor de administrare publică locală.	Infrastructura materială, financiară a învăţămîntului. Funcţionarea şi dezvoltarea instituţiilor de învăţămînt. Procese de monitorizare, evaluare. Formarea continuă a cadrelor.

Nivelul unităţii de învăţământ	Conducerea unităţii de învăţământ. Structurile instituite (centru de coordonare, secţie, serviciu, comitet). Consiliul pedagogic. Organele de autoconducere a elevilor. Consiliul ştiinţifico-metodic, alte consilii.	Calitatea funcţionării şi strategia dezvoltării unităţii de învăţământ. Calitatea procesului de învăţământ. Procesele de monitorizare, de inovare, evaluare. Calitatea muncii cadrelor didactice. Calitatea instruirii/învăţării elevilor, pregătirii absolv. în contextul noilor orientări şi realităţi.
Nivelul curriculumului disciplinei	Întruniri metodice, comisii, grupuri de creaţie ale cadrelor didactice.	Procesul de însuşire a curric. discipl. Procese integrative de instruire Procese de înnoire, modernizare a curric. disciplinei, tehnologiilor de predare-învăţare-evaluare.

Structurile organizaţionale ale managementului calităţii în învăţământ, la scară naţională, reprezintă spectrul organelor principale ce realizează funcţiile în cadrul sistemului unic de conducere. De menţionat că în ultimul timp, în paralel cu structurile organizaţionale de stat apar structuri obşteşti, neguvernamentale care îşi asumă o parte de responsabilităţi referitoare la: perfecţionarea cadrelor; expertiza independentă, auditul în învăţământ; susţinerea informaţonală, juridică, financiară, materială; învăţământul de alternativă etc. În structura generală deja sînt create subdivizizni care au menirea să îndeplinească funcţii specifice calităţii învăţământului (inspectarea pentru atestarea şi acreditarea instituţiilor de învăţământ, certificarea serviciilor educaţionale), însă componentele acestor subdiviziuni, legăturile între ele nu satisfac cerinţele actuale ale managementului calităţii. Conducerea privind asigurarea calităţii, în prezent, nu cuprinde toate nivelurile ierarhiei organizaţionale şi structurile corespunzătoare de conducere a învăţământului, fapt ce implică crearea unor subdiviziuni suplimentare de asigurare a calităţii, redimensionarea competenţelor, responsabilităţilor în ierarhia sistemului de conducere în condiţiile descentralizării, asumarea a noi responsabilităţi de către structurile existente cu privire la exercitarea funcţiilor în domeniul vizat, implicarea mai largă a oganizaţiilor obşteşti, nestatale în această activitate.

Procedurile constituie un element deosebit în sistemul calităţii de ansamblu al învăţământului, căruia revine coordonarea tuturor activităţilor care influenţează asupra calităţii prin determinarea scopurilor şi a modalităţilor de realizare.

Procedurile cele mai importante în sistemul calităţii se consideră a fi controlul realizării de către instituţiile de învăţământ a standardelor învăţământului prin atestare şi acreditare, eliberare de licenţe, determinarea gradului de însuşire a prevederilor curriculumului, atestarea cadrelor didactice, certificarea serviciilor educaţionale etc. În prezent, se simte lipsa de pregătire calificată a cadrelor pentru efectuarea auditului

sistemului calităţii în instituţiile de învăţământ, insuficienţa procedurilor de autoanaliză, autoevaluare a activităţii la toate nivelurile ierarhiei sistemului de învăţământ, lipsa instrumentelor necesare pentru aprecierea calităţii (criterii, indicatori) şi a unui sistem informaţional necesar pentru conducerea operaţională, luarea unor decizii optime, corecte, adecvate situaţiei.

Procesele constituie elementul - cheie în sistemul calităţii şi sînt specifice nivelurilor ierarhiei organizaţionale. La nivel naţional şi regional, de municipiu/raion, procesele încorporează întreaga activitate de conducere, implicînd acţiuni de bază care asigură funcţionalitatea sistemului, dezvoltarea acestuia, precum şi acţiuni ce ţin de pregătirea cadrelor, perfecţionarea lor, asigurarea ştiinţifico-didactică şi metodică, informaţională etc. La nivel de instituţie de învăţământ se realizează procesul de învăţământ, care conjugă toate eforturile celor implicaţi în procesul de învăţământ şi care necesită o abordare sistemică, integră, complexă, conducere operaţională de calitate.

Resursele constituie un element obligatoriu pentru orice sistem de calitate, însă în învăţământ acestea au o semnificaţie aparte. O parte din resurse se atrag din economia naţională (materiale, financiare), însă resursele de fond se reproduc în interiorul sistemului de învăţământ (umane, intelectuale, ştiinţifice, informaţionale, experienţa). Din perspectiva prevederilor Standardelor Internaţionale ale calităţii ISO 9000:2000 modelul conceptual multinivelar al sistemului calităţii învăţîmîntului preluat din studii de specialitate într-o variantă adaptată [58, p. 93] este prezentat în figura 3.10.

Sistemul (de management al) calităţii este „un sistem de management prin care se orientează şi se controlează (introduce şi menţine sub control) o organizaţie în ceea ce priveşte calitatea” [39, p.63].

Astfel, sistemul (de management al) calităţii, menţionează aceeaşi autori, este specific unei anumite organizaţii, fiind conceput, în esenţă pentru a satisface necesităţile interne de management ale acesteia, dar şi pentru a genera/dezvolta încrederea clienţilor în capacitatea acelei organizaţii de-a pune pe piaţă doar produse /servicii de calitate.

Deci, sistemul (de management al) calităţii se proiectează şi se implementează de acele organizaţii care-l doresc, pentru a cuceri încrederea benefeciarilor, clienţilor în ceea ce priveşte calitatea produselor/serviciilor. Atestarea în scris a modului de organizare şi funcţionare a sistemului reprezintă „certificarea sistemului de management al calităţii” [ibidem, p. 63].

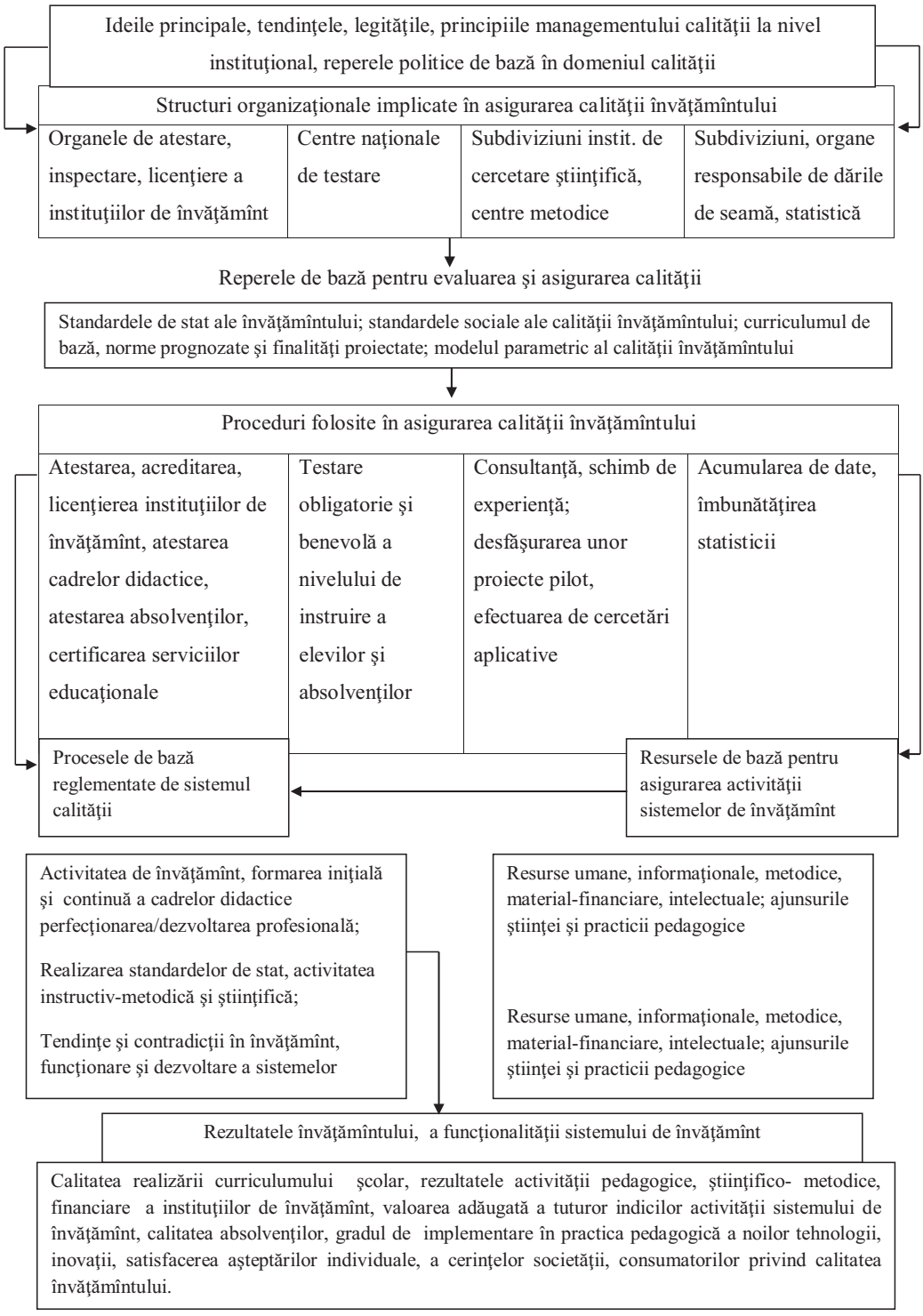


Figura 3.10. Structura operațională a proiectării sistemului calității [adaptare, apud, 58]

În toate cazurile, la nivel naţional, de municipiu/raion, de unitate şcolară, crearea sistemului calităţii trebuie să respecte o metodologie acceptată la nivel internaţional, deja aplicată, verificată în practică, concretizată în următoarele etape:

I. Adaptarea de către conducerea de vîrf/supremă a deciziei privind crearea sistemului calităţii,conform concepţiei şi cerinţelor standardelor ISO 9000:2000

II. Instituirea unui grup de lucru cu determinarea liderului şi procedurilor de motivare

III.
- Perioada de pregătire şi studierea standardelor ISO;
- Determinarea modelului sistemului calităţii;
- Elaborarea structurii sistemului calităţii şi distribuirea responsabilităţilor;
- Elaborarea Politicii calităţii

IV. Efectuarea analizei corespunderii organizării sistemului calităţii conform recomandărilor şi cerinţelor standardelor ISO

V. **Planificarea sistemului calităţii**
- determinarea riscurilor proiectului sistemului calităţii;
- alcătuirea programei proiectului sistemului calităţii;
- determinarea mecanismelor de control şi corectare a programului.

VI. **Elaborarea documentaţiei**
- determinarea structurii şi identificarea documentaţiei;
- schema proceselor;
- analiza şi corectarea procedurelor activităţii/proceselor.

VII. **Implementarea Sistemului Calităţii**
- analiza procedurilor de către clienţi;
- corectarea proceselor şi documentarea procedurilor;
- implementarea procedurilor.

VIII. **Determinarea eficacităţii procedurilor şi Sistemului Calităţii**
- efectuarea auditului intern;
- analiza sistemului calităţii ;
- certificarea sistemului calităţii de organele abilitate.

Figura 3.11. Etapele creării sistemului calităţii în învăţământ [adaptare, 58, p. 168]

Sistemul calităţii nu constituie un scop în sine, ci un mijloc prin care instituţia de învăţământ realizează anumite standarde, sarcini ale organizaţiei, orientîndu-se spre performanţă. Pentru aceasta sistemul de proiectare a calităţii trebuie să fie clar definit prin obiectivele fiecărei instituţii, corelate cu nevoile societăţii şi ale pieţei muncii, iar mecanismele de asigurare a calităţii să fie simple, să conţină instrumente şi proceduri eficiente, uşor aplicabile în funcţie de contextele geografice, culturale, economice.

Un exemplu de model al managementului calităţii totale poate servi Modelul european al excelenţei, dezvoltat de Fundaţia Europeană pentru Managementul calităţii *(EFQM)*, care adaptat la domeniul învăţământului se prezintă în tabelul ce urmează prin specificarea indicatorilor calităţii.

Tabelul 3.4. Indicatori de apreciere a progresului realizat de organizaţie pe calea excelenţei [apud, 9]

<table>
<tr><th colspan="3">FACTORI DETERMINAŢI (50 %)</th><th colspan="2">REZULTATE (50 %)</th></tr>
<tr><td rowspan="3">LEADERSHIP
(8 %)</td><td>GESTIONAREA PERSONALULUI
(8 %)</td><td rowspan="3">PROCESUL DE ÎNVĂŢĂMÎNT
(20 %)</td><td>SATISFACŢIA PERSONALULUI
(9 %)</td><td rowspan="3">REZULTATE OPERAŢIONALE
(15 %)</td></tr>
<tr><td>POLITICA ŞI STRATEGIA
(6 %)</td><td>SATISFACŢIA CLIENŢILOR
(20 %)</td></tr>
<tr><td>RESURSELE
(8 %)</td><td>INTEGRAREA ÎN VIAŢA COLECTIVITĂŢII
(6 %)</td></tr>
</table>

1. **Leadership-ul** vizează modul în care managerii organizaţiei elaborează misiunea şi viziunea acesteia şi facilitează realizarea lor; elaborează sistemul de referinţă necesare pentru obţinerea succesului pe termen lung; se implică în asigurarea calităţii educaţiei;
2. **Politicile şi strategiile** sînt evaluate prin modul în care organizaţia îşi concretizează misiunea şi viziunea printr-o strategie concentrată în mod clar pe interesele tuturor părţilor implicate;
3. **M.R.U.** urmăreşte modalităţile prin care organizaţia gestionează, dezvoltă şi valorifică competenţele personalului propriu la nivel individual, de echipă şi de organizaţie;
4. **Resursele** sînt analizate din perspectiva în care organizaţia îşi planifică şi îşi gestionează parteneriatele externe şi resursele interne, în scopul susţinerii politicii şi strategiei, precum şi al funcţionării efective a proceselor sale:
5. **Managementul proceselor** urmăreşte modul în care organizaţia îşi proiectează, gestionează şi ameliorează procesele în scopul susţinerii politicii şi strategiei sale şi al satisfacerii clienţilor/ beneficiarilor pentru care generează valoare adăugată;
6. **Satisfacerea clienţilor** se reflectă în modul în care organizaţiile îşi focalizează atenţia asupra aşteptărilor şi intereselor clienţilor săi externi;
7. **Satisfacţia angajaţilor** vizează realizare intereselor/opţiunilor acestora cel puţin la acelaşi nivel cu cel al clienţilor externi;

8. **Impactul în societate** urmăreşte dacă organizaţia produce valoarea adăugată şi dacă produsele au un impact pozitiv, prin eliminarea noncalităţii;
9. **Rezultatele finale** oferă informaţii despre rezultatele organizaţiei pe care le compară cu misiunea şi obiectivele ei strategice şi respectiv, cu perfor„manţele planificate.

Literatura de specialitate denotă faptul că pe parcurs s-au dezvoltat două modele de asigurare a calităţii: **cel procedural** şi **cel transformaţional.**

Modelul procedural de asigurare a calităţii urmăreşte exclusiv realizarea de către produsul/ serviciul respectiv a ceea ce se aşteaptă de la el – deci conformitatea cu scopul şi nevoile exprimate ale clientului, prin proceduri formalizate (protocoale, regulamente, metodologii etc.), catacteristice inspecţiei şcolare.

Modelul transformaţional de asigurare acalităţii este susţinut de reconsiderarea culturii organizaţionale şi motivaţia personalului, de stabilirea unei relaţii evolutive de îmbogăţire continuă şi reciprocă între client, produs şi oferant, fapt care implică nu doar o *evaluare externă* dar şi *inter-evaluare*, şi mai ales *autoevaluarea în asigurarea calităţii educaţiei* [ibidem, p. 20-21].

Managementul calităţii este axul sistemelor de asigurare a calităţii în viziunea ISO.

În continuare prezentăm *Cadrul de asigurare a calităţii în şcoală* conceput de noi în corelaţie cu indicatorii de performanţă utilizaţi în sistemele *ISO 2001* şi *Modelul european al excelenţei*, dezvoltat de Fundaţia Europeană pentru Managementul calităţii *(EFQM).*

Tabelul 3.5. Indicatori de performanţă utilizaţi în sistemele ISO 2001, EFQM şi în școală

ISO 2001	EFQM	Cadrul de asigurare a calităţii în şcoală
1. Orientare pe client 2. Conducere 3. Implicarea oamenilor 4. Abordare de tip procesual 5. Abordare de tip sistemic 6. Îmbunătăţire continuă 7. Abordare faptică a procesului de luare a deciziilor 8. Relaţia cu furnizorii	1. Conducere 2. Politici şi strategie 3. Oameni 4. Parteneriate şi resurse 5. Proces 6. Rezultate privind clientul 7. Rezultate privind oamenii 8. Rezultate privind performanţele-cheie	• Misiunea şi viziunea organizaţiei şcolare. • Programul de dezvoltare a şcolii şi realizarea lui. • Oferta curriculară şi extracurriculară a şcolii pentru satisfacerea opţiunilor elevilor şi cerinţelor sociale. • Selectarea cadrelor prin concurs în baza de competenţă, remunerare adecvată. • Concepţie sistemică axată pe procese şi rezultate la nivelul conducerii. • Condiţii egale de acces şi reuşită şcolară pentru toţi elevii, centrare pe învăţarea personalizată şi diferenţiată. • Implicarea, participarea actorilor educaţionali în funcţionarea strategică a şcolii, realizarea calitativă a obiectivelor preconizate pe toate sectoarele. • Şcoala este receptivă la nevoile indivizilor, agenţilor economici şi comunităţii. • Utilizarea de procese eficace de evaluare şi monitorizare, se stabilesc paşi pentru îmbunătăţire prin asigurarea calităţii şi autoevaluare.

A schimba *cultura mediocritară*, care încă se mai întîlnește în unele școli cu *o cultură a excelenței,* care să destingă valorile autentice de nonvalori și să promoveze calitatea bazată pe metrica performanței este un deziderat al conducerii la toate nivelurile și a fiecărui cadru didactic.

Calitatea serviciilor/furnizorilor de instruire şi educare este asigurată prin:

1. Proiectarea misiunii şi viziunii organizaţiei, concretizată în oferta de servicii şi în relaţia cu beneficiarii;
2. Realizarea efectivă a activităţilor cuprinse în planul managerial al unităţii, respectiv instituţiei de învăţământ, care contribuie la furnizarea ofertei de servicii, potrivit standardelor şi managementului calităţii adoptat de furnizor;
3. Monitorizarea activităţilor planificate şi colectarea datelor şi informaţiilor, care probează gradul de realizare a calităţii conform standardelor;
4. Autoevaluarea eficienţei activităţilor programate, pe baza dovezilor înregistrate;
5. Evaluarea externă, pe baza raportului de autoevaluare;
6. Îmbunătăţirea continuă a capacităţii instituţionale prin programe de dezvoltare.

3.5. Proiectarea şi implementarea sistemului calităţii în şcoală

Introducerea sistemelor de asigurare a calităţii devine un obiectiv prioritar pentru integrarea europeană.Transpunerea principiilor managementului centrat pe calitate în strategii şi programe clare ce pot fi operaţionalizate, implementate şi monitorizate în cadrul fiecărei şcoli, devine cea mai importantă sarcină a managerului şcolar, a echipei manageriale. Sistemul de conducere privind asigurarea calităţii învăţământului reprezintă un complex de acţiuni conceptuale, normalizate, complex de mijloace şi proceduri de dirijare, menite să asigure crearea „produsului învăţământului" – absolventului, în corespundere cu standardele stabilite, cerinţele sociale şi individuale.

Ideea managementului calităţii în viziunea a mai multor specialişti în domeniu (Ş. Iosifescu, V. Panasiuk, P. Tretiakov, M. Potaşnik) pe care o susţinem, poate fi realizată doar în baza unei concepţii a calităţii. Sistemul calităţii în contextul celor expuse presupune o abordare situaţională şi sistemică a obiectului de conducere, obţinerea unor rezultate optime, corelate cu scopurile preconizate, ceea ce implică în procesul tehnologic prezenţa a două componente complementare a managementului calităţii, a funcţionării curente de calitate şi a dezvoltării calităţii. Sistemul calităţii unei instituţii de învăţământ reprezintă „un ansamblu de structuri organizatorice, de procese şi resurse pentru implementarea managementului calităţii". Scopul instituirii sistemului calităţii în unitatea de învăţământ constă în conjugarea şi integrarea tuturor eforturilor organizaţionale, ştiinţifice, metodice, a resurselor umane şi non-umane ale şcolii şi comunităţii, ţinînd cont de diversitatea factorilor şi condiţiilor, în crearea unui mediu/proces atractiv de învăţare, de calitate, care să corespundă atît celor

mai mari exigenţe sociale şi individuale, cît şi standardelor educaţionale. În aceast context, ideile principale ale concepţiei sistemului calităţii unităţii şcolare vizează:

- realizarea în practică a abordării calimetrice în organizarea şi analiza procesului de învăţămînt, care constă în extinderea nomenclatorului de diagnosticare a diverselor aspecte şi caracteristici ale proceselor educaţionale, elucidarea/implicarea tuturor mecanismelor de funcţionare şi dezvoltare a proceselor activităţii întru sporirea calităţii educaţiei;
- utilizarea eficientă a structurilor organizaţionale a şcolii, promovarea prin intermediul acestora a unui program direcţionat de asigurare a managementului calităţii printr-o coordonare şi armonizare a tuturor acţiunilor în realizarea scopurilor şi obiectivelor educaţionale de îmbunătăţire a calităţii educaţiei;
- distribuirea optimală a funcţiilor, împuternicirilor, drepturilor, asigurarea unui înalt nivel de competenţă şi cultură calimetrică a echipei mangeriale, cadrelor didactice, tuturor actorilori educaţionali şi structurilor funcţionale;
- evidenţa multiplelor relaţii, schimbări, transformări în sistemul calităţii a unităţii de învăţămînt şi compararea rezultatelor obţinute cu sisteme analogice de nivel superior şi cu mediul extern.

În calitate de forţe motrice ale dezvoltării şi perfecţionării sistemului calităţii a unităţii de învăţămînt servesc soluţionarea contradicţiilor existente între:

- cerinţele contemporane faţă de calitatea învăţămîntului şi posibilităţile limitate de soluţionare a acestei sarcini printr-o abordare tradiţională a conducerii şcolii, procesului educaţional;
- procesele inovaţionale din învăţămînt şi lipsa mecanismului de asigurare şi coordonare a influenţei lor pozitive asupra calităţii învăţămîntului;
- nivelul dezvoltării teoriei şi practicii implementării sistemelor managementului calităţii în diverse sisteme sociale şi gradul redus de aplicare a acestei direcţii prioritare în învăţămînt ;
- schimbările complexe conceptuale, structurale, tehnologice şi conducerea neadecvată, tradiţional-empirică, fragmentară, sporadică a acestora.

Sub aspect metodologic concepţia sistemului calităţii unităţii de învăţămînt trebuie să prevadă:

- orientarea sistemului calităţii către o dezvoltare şi perfecţionare continuă, dezvoltare şi perfecţionare a tehnologiilor managementului calităţii în contextul unei baze informaţionale de date veridice şi a rezultatelor obţinute;
- în sistemul calităţii unităţii de învăţămînt urmează să fie prezentate integral activităţile multiaspectuale educative, instructive, metodice, de conducere, de diagnosticare, monitorizare, evaluare, prognosticare etc cu implicarea tuturor actanţilor educaţiei;

- spaţiul de timp al sistemului calităţii unităţii de învăţământ, care include cicluri de viaţă ale obiectelor, proceselor cu durată diferită, care se repetă însă la un nivel mai superior;
- integrarea, diferenţierea proceselor, fenomenelor şi legăturilor sistemului calităţii pe măsura dezvoltării sale, apariţia unor noi structuri, forme, mijloace de luare a deciziilor;
- tehnologiile sistemului calităţii unităţii de învăţământ pot fi caracterizate de decizii multiaspectuale privind soluţionarea unor sarcini concrete de conducere a calităţii, ţinînd cont de potenţialul existent, mijloacele, priorităţile desemnate etc.

Ca urmare, reperele de bază privind edificarea unui sistem al calităţii în unitatea de învăţământ cuprinde următoarele componente:

- concepţia calităţii, adoptată de către instituţia respectivă de învăţământ;
- setul de acte normative, documente care stipulează cerinţele pentru calitatea procesului şi rezultatele educaţionale;
- instrumentele de măsurare şi procesele de manifestare a calităţii;
- procedurile de îmbunătăţire permanentă, modernizare continuă a procesului de învăţământ;
- mecanismele de însuşire şi aplicare practică a inovaţiilor ştiinţifico-metodice şi tehnologiile de îmbunătăţire a calităţii învăţământului;
- interacţiunea învăţământului de bază şi a învăţământului opţional/complementar;
- mecanismele acreditării instituţiei de învăţământ, atestării cadrelor didactice şi a managerilor instituţiei;
- sistemul tehnologiilor informaţionale ale instituţiei respective;
- autonomia instituţională şi pedagogică.

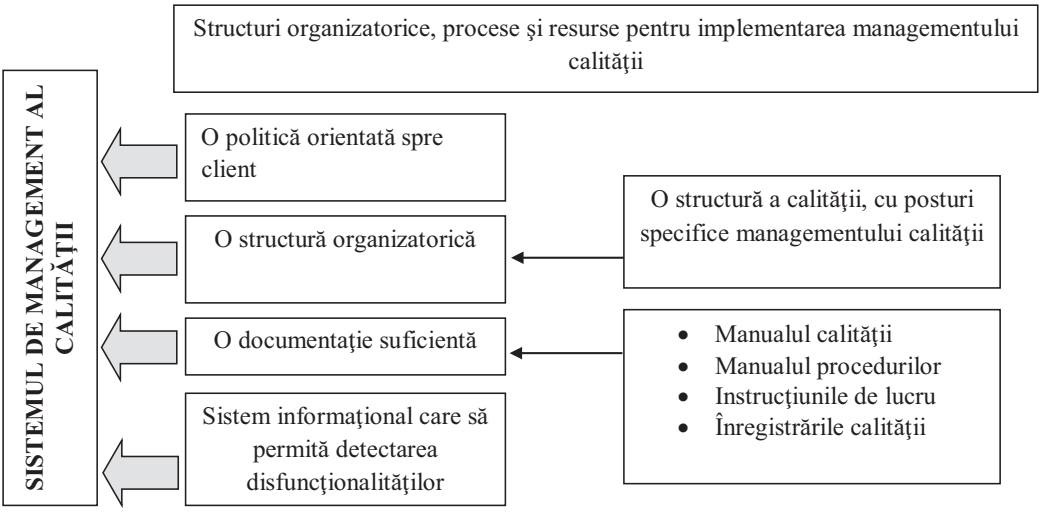


Figura 3.12. Sistemul calităţii unei instituţii de învăţământ [după Panaite Nica, 39]

În acest context exemplificăm sistemul calităţii instituţiei de învăţământ prin prezentarea făcută într-o formă sintetică de către prof. univ., dr. Panaite Nica (Universitatea „Al. I. Cuza", Iaşi), reprezentare, care integrează elementele componente ale sistemului calităţii expuse mai sus.

Standardele ISO cu privire la introducerea sistemului de calitate, literatura de specialitate denotă că tehnologia introducerii sistemului calităţii la nivelul unităţii de învăţământ este un proces complex care include trei etape:

(1) *de iniţiere/preproiectare* (**analitică**);

(2) *de bază* (**proiectare**);

(3) i*mplementare* (**realizare)**.

La prima etapă, *de preproiectare* se analizează condiţiile interne şi externe necesare pentru introducerea sistemului calităţii (resursele, contradicţiile, calitatea funcţionării şi a rezultatelor sistemului de învăţământ, eficienţa conducerii, opţiunile părinţilor, elevilor, consumatorilor, etc).

La *a doua etapă, de bază*, se proiectează modelul sistemului calităţii, acţiune care este asigurată de documentele normative şi care vizează: *politica în domeniul calităţii, asigurarea sistemului de calitate printr-o conducere global-optimă-strategică, programul calităţii, descrierea procedurilor, îndrumare, purtătorii de informaţie cu privire la calitate şi documentele de evidenţă a calităţii.* Astfel, prin elaborarea documentelor respective se asigură o înţelegere a viziunii/strategiei politicilor promovate în domeniu, metodologiei de implementare în practică, o conştientizare a responsabilităţilor şi interacţiunilor structurilor organizaţionale şi individuale/de grup în acest proces. Modelul conceptual al sistemului calităţii unităţii de învăţământ este prezentat în figura 3.13.

Elaborarea politicii în domeniul calității presupune determinarea direcțiilor prioritare și a perspectivelor de dezvoltare a școlii în baza evaluării și analizei stării reale a lucrurilor, orientărilor strategice, scopurilor și sarcinilor în domeniul calității.

Politica calităţii în unitatea de învăţământ este un element esenţial, componentă indispensabilă a politicii în domeniul învăţământului şi poate fi formulată prin scopuri bine determinate sau prin proclamarea/promovarea unor principii de calitate în activitatea şcolii. Politica în domeniul calităţii reflectă orientările strategice de dezvoltare a sistemului de învăţământ al şcolii: concepţia funcţionării şi dezvoltării în condiţiile/ contextul standardelor educaţionale, obligaţiunile şcolii cu privire la calitatea educaţiei, acceptarea de către comunitate, societatea civilă politicii şcolii în domeniul calităţii.

Politica calităţii instituţiei de învăţământ se prezintă într-un document aparte, aprobat de către director în urma dezbaterilor şi aprobării acestuia la şedinţa consilului pedagogic. Sarcinile principale în realizarea politicii calităţii în conformitate cu standardele ISO 9000:2000, a *managementului calităţii totale* constau în: *planificarea calităţii, asigurarea calităţii, controlul calităţii, îmbunătăţirea calităţii.*

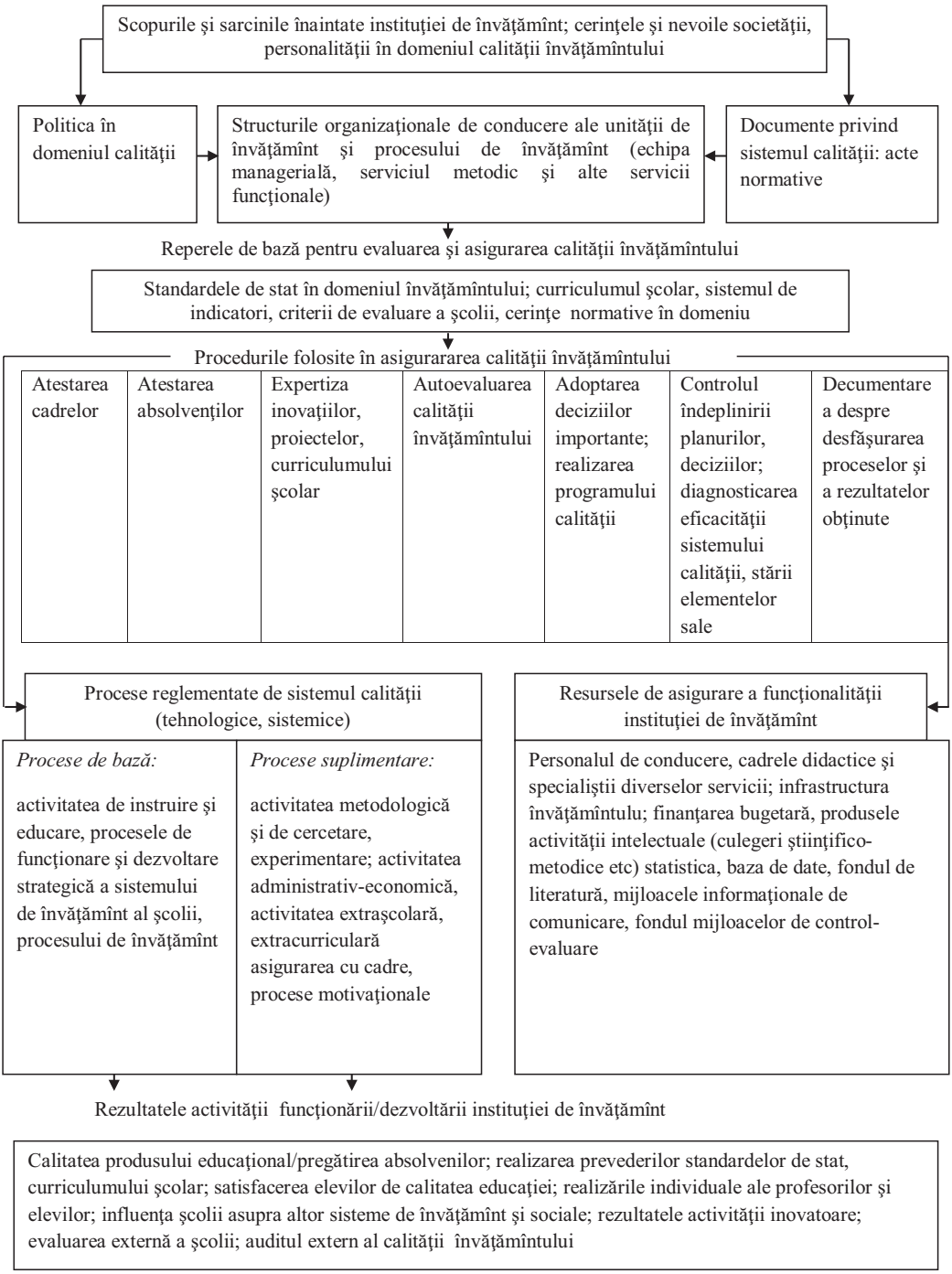


Figura 3.13. Modelul conceptual al sistemului calităţii unităţii de învăţământ [adaptare, 58, p. 145]

În contextul politicii calităţii se elaborează *Programul calităţii*, care reglementează acţiunile în domeniu, resursele, consecutivitatea măsurilor ce urmează a fi întreprinse pentru atingerea scopurilor trasate. Programul, de regulă, trebuie să includă următoarele poziţii:

1. Scoprile/obiectivele în domeniul calităţii;
2. Sistemul de criterii în baza cărora se va face evaluarea îndeplinirii scopurilor/ obiectivelor;
3. Etapele de realizare a Programului cu precizarea procedurilor de evaluare, control corespunzător etapei respective;
4. Distribuirea responsabilităţilor şi obligaţiunilor fiecărui membru al echipei manageriale, responsabilităţilor structurilor oraganizaţionale privind îndeplinirea măsurilor prevăzute pentru fiecare etapă în realizarea scopurilor preconizate;
5. Metodele şi procedurile de corectare a Programului calităţii în procesul de realizare a acestuia.

Experienţa pedagogică în domeniu denotă că în activitatea de elaborare a Programului un rol - cheie în obţinerea calităţii îl are formularea corectă a scopurilor, finalităţilor, aşteptărilor dorite. Scopurile/obiectivele Programului calităţii în şcoală urmează să fie determinate în baza analizelor îndeplinirii cerinţelor faţă de pregătirea absolvenţilor, a cerinţelor solicitate de către societate, consumatori şi de către însuşi absolvenţi, a obiectivelor sistemului educaţional, misiunii şcolii care se exprimă prin scopurile concrete ale acesteia, a scopurilor/obiectivelor ce vizează procesul de învăţămînt. Scopurile/obiectivele adesea se confundă cu cerinţele, cu funcţiile şcolii, acestea însă nu sînt identice. Capacitatea de a determina corect scopurile, de a lucra cu obiectivele denotă nivelul de competenţă şi abilitate a managerului şcolar, a echipei manageriale şi, ca urmare, se asigură corectitudinea prognozării activităţii şcolii, a aşteptărilor, rezultatelor dorite. După cum menţionează M. Potaşnik, „calitatea învăţămîntului, ca fenomen şi atribut a procesului de învăţămînt, după natura sa dispune de proiectare, adică poate şi trebuie să fie obiectul activităţii de proiectare a oricărui subiect de conducere” [59, p. 35]. În această ordine de idei, este important să conştientizăm că *prognozarea*, ca metodă ştiinţifică (modelere, extrapolare, expertiză), este deosebit de importantă în contextul proiectării sistemului calităţii în instituţia de învăţămînt şi se impune a fi promovată prin determinarea scopurilor/obiectivelor învăţămîntului în general şi a sistemului calităţii în special, care este o problemă destul de complicată atît pentru teoria pedagogică, cît şi pentru practicile educaţionale. În teoria managementului [59, p. 266-268] se înaintează următoarele cerinţe pentru formularea scopurilor.

1. Scopurile trebuie să fie concrete şi măsurabile. Exprimarea scopurilor într-o formă concretă şi operaţională permite a crea un sistem de referinţă pentru luarea deciziilor în continuare, aprecierea realizării lor.

2. Scopurile trebuie să fie clar orientate în timp, să prezinte un orizont concret de prognozare.
3. Scopurile trebuie să fie realizabile, să contribuie la sporirea eficacităţii organizaţiei. Lansarea unor scopuri care depăşesc posibilităţile oranizaţiei sau care nu sînt în acord cu resursele sau cu mediul pot duce la urmări nefaste, catastrofale.
4. Scopurile trebuie să se susţină reciproc, acţiunile şi deciziile cu privire la realizarea unor scopuri/obiective nu trebuie să împedice realizarea altora, să nu provoace conflicte.

Revenind la definiţia „calităţii învăţămîntului", care în opinia lui M. Potaşnik reprezintă coraportul scopurilor şi al rezultatelor, autorul precizează că „pentru aprecierea calităţii învăţămîntului (deci şi a managementului acestui domeniu) cerinţa ca scopurile/obiectivele să fie operaţionale şi rezultatele să fie formulate numai operaţional, este obligatorie, categorică. În caz de neîndeplinire a acestei cerinţe calitatea învăţămîntului este imposibil de determinat" [59, p. 37] Astfel, scopurile/obiectivele realizării politicii calităţii în şcoală trebuie să încorporeze aceste cerinţe, urmînd ca acestea să fie confirmate oficial, însuşite şi acceptate de către toţi participanţii procesului de învăţămînt. La proiectarea scopurilor şi aprecierea lor poate fi folosit modelul iniţiat de V. Lazarev privind specificul raporturilor: *scop-necesitate; scop-posibilitate; scop-rezultat; scop-timp; scop-loc* [57, p. 113].

La etapa de proiectare important este a determina strategia sistemului de conducere a calităţii în instituţia de învăţămînt, alegerea variantei optime în dependenţă de condiţii, nivelul de pregătire a echipei manageriale, cadrelor didactice, a rezultatelor învăţămîntului. În literatura de specialitate, ţinînd cont de practicile educaţionale, se conturează (1) *strategia schimbărilor locale* de conducere/dirijare a proceselor calităţii, care presupune acţiuni de îmbunătăţire a calităţii în context situaţional, prin intermediul factorilor respectivi care influenţează acest proces. Aceste schimbări se fac de către şcoală în mod independent, urmărind-se realizarea anumitor scopuri/obiective proprii, care, în ansamblu, schimbă starea lucrurilor. De exemplu, reconsiderarea culturii organizaţionale a şcolii, presupune o reinventariere a sistemului de valori, credinţe, moduri de gîndire profesională, a ritualurilor, tradiţiilor, sloganurilor, simboluriloretc, care direcţionează comportamentul membrilor organizaţiei şcolare în contextul noilor orientări şi realităţi, fapt care influenţează semnificativ calitatea. O altă strategie este (2) *strategia modulară a schimbărilor*, care prevede dirijarea în paralel şi coordonată a proceselor de calitate în cîteva direcţii-modernizarea conţinuturilor educaţionale pe nivele şi trepte de învăţămînt, implementarea strategiei instruirii pe calculator, optimizarea procesului de instruire, etc, acţiuni care adesea au un caracter de experiment iar rezultatele se extind pe parcurs şi impulsionează calitatea. A treia strategie este (3) *strategia complexă, integră a schimbărilor*, care vizează conducerea sistemică a proceselor de ansamblu. Această

strategie cuprinde toate sau majoritatea aspectelor sistemului de învăţământ şi este mult mai productivă şi eficientă în sporirea calităţii. Din această perspectivă, în cadrul etapei de proiectare trebuie să se prevadă acţiuni corelate, cu orientare spre un ansamblu de calităţi: calitatea funcţionării procesului de învăţământ (în unitatea sa procesuală şi rezultativă), calitatea dezvoltării procesului de învăţământ; calitatea procesului de învăţământ pe trepte şi niveluri de instruire; calitatea, calitatea lecţiei, sistemului de lecţii, calitatea predării/învăţării/evaluării; calitatea activităţii de educare, activităţii metodice şi de cercetare; calitatea conducerii şcolii şi calitatea personalului didactic, calitatea condiţiilor de învăţare, sănătatea fizică şi psihică, climatul de învăţare, de lucru în şcoală etc. Astfel, un sistem lucrativ, eficient al calităţii în şcoală implică un *sistem de indicatori, criterii de evaluare*, care ar permite pe parcurs monitorizarea, diagnosticarea diverselor aspecte ale procesului de învăţământ şi a rezultatelor sale. În elaborarea criteriilor de apreciere a calităţii învăţământului, a indicatorilor este necesar de a implica întreaga comunitate. Sistemul de criterii trebuie să reflecte strategia dezvoltării şcolii, a scopurilor sale, să fie tehnologic. Important este a menţine în vizorul conducerii întreaga problemetică privind calitatea educaţiei. Această problematică într-o variantă posibilă a acţiunilor manageriale este prezentată în tabelul 3.8.

Conţinutul informaţiei	Cine şi cînd colectează informaţia şi ia decizii										Ieşirea informaţiei unde se discută	Codul inform.
	Aug.	Sept.	Oct.	Noiem.	Dec.	Ian.	Febr.	Mart.	Apr.	Mai		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Cerinţele/solicitările consumatorilor serviciilor educaţionale		LD				LDG		LDP			Consiliul administrativ	
2. Programul de satisfacere a serviciilor educaţionale	ÎM				LD					LD		
3. Programul de asigurare a serviciilor educaţionale de către cadrele didactice		LD						LD				
4. Starea sănătăţii elevilor		ÎE M	LD		M					M, PE		
5. Starea sănătăţii cadrelor didactice	LD CS					CS						
6. Starea educaţiei elevilor (pe clase)		LD, P				D				LD, EP		
7. Starea calităţii proceselor educaţionale		LD				D			LD			
8. Situaţia privind nivelul de instruire a elevilor		LD			LD					LD		
9. Starea calităţii predării		LD			LD					LD		
10. Starea calităţii lucrului metodic				ÎM, LD				ÎM, LD				
11. Starea conducerii a) procesului de instruire; b) procesului metodic	D, LDG	CS			D, LDG				D, LDG	CS		
12. Sistemul de conducere a şcolii							CS			P		
13. Adaptarea mediului de învăţare		LD										

Tabelul 3.8. Setul de probleme privind conducerea operativă a calităţii educaţiei

Notă: LD – locţiitorii directorului; LDG – locţiitorul directorului în sectorul gospodăresc; LDP – locţiitorul directorului pentru clasele primare; PEF - profesor de ed. fizică ; M – medicul; CS – comitetul sindical; ÎM – întruniri metodice; P- psihologul; D – diriginţii de clasă; CS – consiliul şcolii.

După cum am menţionat, Managementul Calităţii Totale inplică acţiuni corespunzătoare în următoarea succesiune: *Planificarea calităţii; Controlul calităţii; Asigurarea calităţii;Îmbunătăţirea calităţii*; În acest context se edifică sistemul calităţii prin acţiunile de *planificare, organizare, conducere, control.* Aceste şi alte funcţii sînt prezentate în lucrarea „Schimbarea în Educaţie şi Schimbarea Managerială" (Chişinău, Ed. Lumina, 2004), care vizează în special schimbarea de calitate în domeniul vizat, inclusiv, şi, îndeosebi, prin intermediul elaborării/implementării proiectului instituţional de dezvoltare a şcolii care constituie instrumentul metodologic de bază în promovarea sistemului calităţii în şcoală.*La etapa a treia, de implementare a sistemului de calitate în şcoală,* mai mulţi specialişti în domeniu, ţinînd cont de standardele ISO, propun respectarea unui algoritm în procesul de realizare a celor proiectate/planificate, o organizare şi tehnologie a conducerii, care prevede următorii paşi [59, p. 158-159].

Pasul 1. În baza unei aprecieri complexe a situaţiei, stării lucrurilor în şcoală se elaborează strategia dezvoltrii şcolii, se determină politica în domeniul calităţii.În acest context se fac corecţiile de rigoare în curriculumul şcolar, se precizează serviciile educaţionale şi conţinuturile adecvate pentru aplicarea în practică

Pasul 2. Se apreciază rezultatele activităţii şcolii conform criteriilor şi indicatorilor stabiliţi:

- imaginea, prestigiul şcolii în comunitate şi în viziunea consumatorilor serviciilor educaţionale;
- calitatea pregătirii absolvenţilor (satisfacerea personală de nivelul de pregătire pentru realizarea deplină a potenţialului de care dispune, satisfacerea clienţilor, consumatorilor de calitatea pregătirii etc);
- nivelul de asigurare cu resurse a unităţii de învăţămînt.

Pasul 3. Se apreciază starea procesului de învăţămînt conform criteriilor stabilite pentru fiecare componentă. În baza acestei evaluări se fac concluzii:

- care tehnologii pedagogice nu asigură nivelul satisfăcător de însuşire a materiei de studiu;
- în care sectoare ale procesului de învăţămînt conţinuturile nu satisfac cerinţele standardelor;
- care aspecte ale procesului de învăţămînt necesită înnoire sau elaborarea îndrumărilor metodice;

Pasul 4. Se analizează condiţiile care au adus la o discrepanţă între rezultatul obţinut şi cel intenţionat (corectitudine formulării obiectivelor, calitatea curriculumului, asigurarea cu cadre şi calitatea lor, calitatea conducerii, resursele, condiţiile etc).

Pasul 5. Se realizează implementarea sistemului elaborat al calităţii într-o manieră succesivă şi creatoare cu respectarea tuturor prevederilor Programului, în special, a managementului organizaţiei şcolare de calitate.

Nivelurile de implementare a sistemului calităţii în şcoală poate fi determinat în baza unor criterii, prezentate în tabelul ce urmează.

Tabelul 3.9. Criteriile de determinare a nivelului de implementare a calităţii în şcoală [adaptare, 58, p. 161-162]

Paşi întreprinşi	**Nivelurile de implementare a sistemului calităţii în şcoală**		
	I	**II**	**III**
1. Elaborarea setului de documente normative şi determinarea mecanismelor de aplicare	a) Aprobarea politicii calităţii; b) Aprobarea programelor calităţii a diverselor aspecte ale procesului de învăţământ; c) Elaborarea şi aprobarea nomenclatorului de documente de evidenţă şi de dare de samă, formelor statistice	a) Adoptarea regulamentelor de lucru, îndrumărilor metodologice; b) Introducerea registrelor,crearea bazei de date; c) Implemetarea mecanismului de aplicare a prevederilor documentelor privind calitatea învăţământului	Aprobarea responsabililor de calitate
2. Pregătirea (instruirea) personalului	a) Motivarea cadrelor didactice pentru îmbunătăţirea calităţii activităţii sale; b) Instruirea personalului de conducere şi a responsabililor de a lucra conform metodologiei calităţii învăţământului; c) Însuşirea de către echipa managerială a funcţiilor managentului calităţii	a) Organizarea instruirii cadrelor didactice, conducătorilor de subdiviziuni în problema calităţii; b) Însuşirea de către persoanele responsabile, şefii serviciilor respective a funcţiilor managementului calităţii	Pregătirea personalului unităţii de învăţământ în cunoaşterea şi aplicarea prevederilor documentelor normative privind calitatea

3. Perfecţionarea structurii organizaţionale şi de conducrere a şcolii	a) Perfecţionarea mecanismelor conducerii procesului de învăţământ; b) Implementarea elementelor managementului calităţii în procesul de conducere; c) Implementarea elementelor managementului calităţii în procesul de conducere; d) Revizuirea parţială a responsabilităţilor, atribuţiilor membrilor echipei manageriale şi a conducătorilor subdiviziunilor şcolii în contextul sistemului asigurării calităţii	a) Redistribuirea îndatoriilor, cerinţelor de funcţie în cadrul structurilor organizaţionale existente în legătură cu realizarea concepţiei calităţii educaţiei; b) Reconsiderarea unor elemente în structura organizaţională de dirijare a şcolii; c) implementarea mecanismelor managementului calităţii la toate etapele ciclului de viaţă a proceselor şi în cadrul tuturor obiectelor pedagogice	Folosirea efectivă şi complexă a resurselor instituţiei de învăţământ
4. Perfecţionarea resurselor de asigurare	Compensarea de resurse necesare	Completarea resurselor şcolii ţinînd cont de realizarea programului de dezvoltare	Folosirea efectivă şi complexă a resurselor şcolii
5. Perfecţionarea proceselor de bază şi suplimentare	Perfecţionarea unor componente ale procesului de învăţământ	Implementarea elementelor inovaţionale în procesul de învăţământ	Redimensionarea procesului de învăţământ şi a unor componente suplimentare
6. Implementarea procedurilor de lucru	Implementarea procedurilor de lucru în scopul asigurării calităţii unor procese aparte	Implementarea procedurilor de lucru pentru reglementarea proceselor care interacţionează	Implementarea procedurii de autoexaminare, autoevaluare
7. Dezvoltarea criteriilor de evaluare complexă	Implementarea sistemului de evaluare criterială pentru diagnosticarea calităţii funcţionalităţii procesului de învăţământ	Implementarea sistemului de evaluare criterială pentru diagnosticarea calităţii dezvoltării procesului de învăţământ	Implementarea totală a sistemului de evaluare criterială pentru toate structurile şcolii ca sistem de învăţământ
8. Implementarea mecanismelor şi instrumentariului evaluării sistemului calităţii	Instituirea scalelor de diagnosticare pentru evaluarea elementelor de lucru a sistemului calităţii	Implementarea mecanismului de evaluare a dinamicii sistemului calităţii	Implementarea mecanismului de expertiză şi certificare a sistemului calităţii

Pentru o mai mare claritate în conceptualizarea managementului calităţii, prezentăm succint şi o altă variantă [60, p. 231-241] care conţine următorul algoritm:

Pasul 1. Colectarea informaţiei de la potenţialii consumatori ai serviciilor educaţionale (se analizează cerinţele sociale, ale consumatorilor, cerinţele standardelor, elevilor, părinţilor etc).

Pasul 2. Se formulează cerinţa socială faţă de pregătirea absolvenţilor.

Pasul 3. Determinarea misiunii şcolii.

Pasul 4. Corelarea misiunii şcolii cu sistemul de învăţământ existent al şcolii şi corectarea în caz de nevoie a practicilor educaţionale şi rezultatelor învăţământului.

Pasul 5. Alegerea tipului de conducere, orientat spre proces sau rezultat (orientarea spre rezultat produce transformări, imprimă inovaţie, facilitează trecerea şcolii într-un regim de dezvoltare).

Pasul 6. Alegerea paradigmei învăţământului în baza căreia se desfăşoară procesul de învăţământ urmînd prevederile misiunii şcolii.

Pasul 7. Alegerea practicilor (modelelor) dominante de învăţământ (cognitiv, emoţional-valoric, creativ, subiect etc).

Pasul 8. Determinarea parametrilor de apreciere a rezultatelor învăţământului.

Pasul 9. Elaborarea şi realizarea metodelor de diagnosticare a personalităţii în devenire.

Pasul 10. Prognozarea scopurilor/rezultatelor pentru fiecare elev.

Pasul 11. Corelarea rezultatelor dorite cu cele reale şi cu regimul de funcţionare a şcolii.

Pasul 12. Determinarea factorilor care pot influenţa calitatea învăţământului, elaborarea şi realizarea programului de dezvoltare.

Pasul 13. Compararea rezultatelor obţinute cu scopurile formulate operaţional (cu cele prognozate) şi aprecierea pe acestă cale a calităţii învăţământului.

Pasul 14. Formularea problemelor rezultatelor în baza diferenţelor intenţionate şi obţinute.

Pasul 15. Evidenţierea neajunsurilor (problemelor) procesului de învăţământ care au frînat obţinerea rezultatelor proiectate, dorite.

Pasul 16. Analiza problemelor cu referinţă la condiţiile (cadre, finanţe, materiale, acte normative, etc) care au făcut să apară probleme în procesul de învăţământ.

Pasul 17. Evidenţierea problemelor de conducere a şcolii din cauza cărora au apărut probleme în condiţiile de funcţionare/dezvoltare a unităţii de învăţământ, în procesul de învăţământ.

În acest context menţionăm că oricare ar fi algoritmul acceptat, acţiunile întreprinse trebuie să fie bine gîndite şi nu întîmplătoare, haotice, să fie reglementate, ordonate, constituind un sistem integru, care *să asigure ciclul schimbării*, calitatea aşteptată, acţiunile fiind desfăşurate în contextul „*spiralei calităţii*", urmînd o succesiune logică. Cu riscul de a repeta, menţionăm încă o dată: criteriile de asigurare a calităţii sînt strîns legate de viziunea şi misiunea instituţiei de învăţământ, scopurile şi obiectivele stabilite şi concretizate în oferta de servicii şi în relaţiile cu beneficiarii, corelate cu nevoile societăţii/ comunităţii şi ale pieţii muncii, procedurile de asigurare a calităţii, care trebuie să ţină seama de natura fiecărei instituţii, realizarea efectivă a măsurilor proiectate/planificate, monitorizarea şi evaluarea activităţilor programate cu accent pe procesul de învăţământ, pe învăţare, pe promovarea unei pedagogii diferenţate, personalizate, care să garanteze succesul/progresul elevilor, dezvoltarea personalităţii în devenire.

3.6. Diagnosticarea din perspectiva asigurării calității educației

Diagnosticarea pedagogică este o colectare sistematică și organizată de informații în scopul abordării schimbării din perspectiva asigurării calităţii educaţiei, se centrează pe studierea rezultatelor procesului instructiv-educativ şi a modului în care funcţionează instituţia de învăţământ, oferind date pentru luarea unor decizii corecte pentru dezvoltarea organizaţională/soluţionarea problemei, asigurînd un management educaţional participativ.

În accepţiunea lui Şerban Iosifescu, pe care întru totul o susţinem, **diagnosticarea** este o colectare sistematică şi organizată de informaţii relevante în scopul abordării schimbării. Rod al unei iniţiative interne şi al muncii în echipă, ce trebuie înţeleasă ca o activitate permanentă, de îmbunătăţire a calităţii, ca o experienţă creativă, de analiză critică, ca o informare pentru decizie, o parte integrantă a activităţii şcolare *ea reprezintă o evaluare cu scop reglator, asigurînd dezvoltarea managementului participativ.*

Diagnoza poate furniza informaţii despre: direcţia în care pot fi îndreptate energiile factorilor educaţionali, calitatea comunicării, natura problemelor (propuneri, sugestii), procedurile de luare a deciziilor, nivelul de satisfacţie şi mîndrie a colectivului, gradul de conştientizare faţă de problematica educaţională [29, p. 325]. Principalele *etape metodologice* ale unei ***diagnoze*** solide a unităţii şcolare vizează următoarele etape (figura 3.14).

Fiecare etapă este însemnată prin sarcinile ce-i revin şi trebuie concepută ca parte integrată a întregului. Or, ***prediagnoza*** are predestinaţia de a fixa obiectul cercetării, scopul, mijloacele, instrumentele, factorii implicaţi şi colaterali, motivarea, găsirea căilor optime de acţiune.

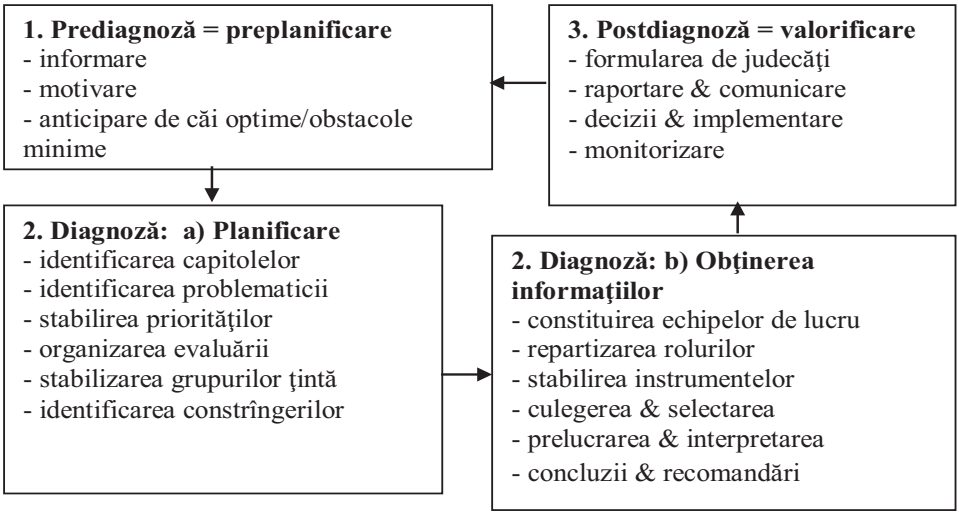


Figura 3.14. Etapele diagnozei [Iosifescu, 29]

Diagnoza propriu-zisă vizează acţiunile complexe care se întreprind în procesul dat cu identificarea problematicii şi priorităţilor, formelor de evaluare, culegerea şi prelucrarea interpretarea informaţiilor. A treia etapă – ***postdiagnoza,*** vizează valorificarea rezultatelor diagnosticării prin formularea de *judecăţi de valoare*, luarea de decizii în baza informaţiei selectate, analizate, interpretate, precum şi stabilirea unor acţiuni de monitorizare a realizării deciziilor luate, obiectivelor de corectare, redirecţionate etc.

O diagnoză complexă nu se reduce la o simplă analiză a ceea ce este, ci presupune şi *judecăţi de valoare*, precum şi activităţi privind sarcina, indivizii şi echipele de lucru care pregătesc elaborarea, implementarea, evaluarea şi revizuirea proiectului. Un astfel de demers este continuu în timpul ,,vieţii unui proiect" şi se constituie într-un element foarte important de monitorizare şi feedback.

Diagnoza se instituie cu aplicarea diferenţiată a stărilor care remarcă desprinderea în esenţă a stării obiectului studiat în raport cu un sistem de referinţă, standard. Orice diagnoză trebuie să fie argumentată, întemeiată logic, judecăţile de valoare să se deosebească prin raţionament şi expresii adecvate ideilor, gîndurilor, care confirmă veridicitatea acestora. În această ordine de idei se disting două etape ale diagnozei, care se caracterizează prin structura concluziilor de raţionament, *metodele de fundamentare/ argumentare şi veridicitatea concluziilor.*

Prima etapă vizează argumentarea indirectă a diagnozei, construirea concluziilor în bază de raţionament, după analogie. Etapa a doua prevede argumentarea directă a diagnozei, certifică ,,diagnoza adevărată".

Înţelegerea accepţiunilor pe care le are **diagnosticarea** poate fi completă doar în aria abordării acesteia în context cu *planificarea*, *monitorizarea, experimentul, controlul, evaluarea*, *luarea deciziei* – figura 3.15.

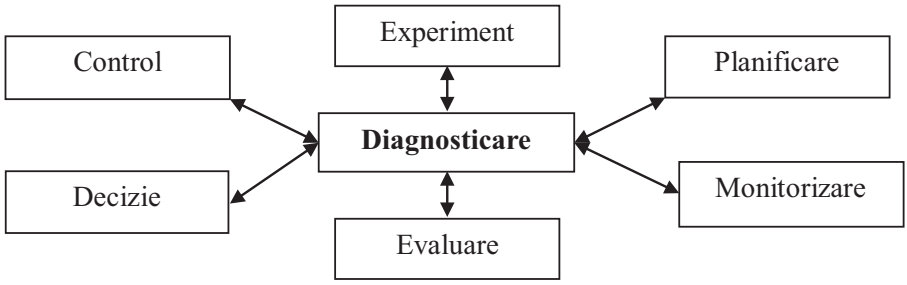


Figura 3.15. Corespondenţa diagnosticării pedagogice

Diagnosticarea furnizează informaţia necesară despre starea obiectului, procesului de învăţământ pentru a proiecta trecerea acestuia într-o nouă stare, de calitate, devenind, astfel, sursa de informaţie şi de soluţii posibile în acest sens.

Diagnosticarea pedagogică prin însăşi destinaţia sa de a evidenţia starea sistemului, starea de lucruri într-un domeniu la moment, a punctelor nevralgice în scopul de a remedia deficienţele, a orienta acţiunile pe făgaşul normalităţii, îndeosebi, din perspectiva asigurării calităţii educaţiei, implică o abordare multiaspectuală. Or, studierea sistemului de învăţământ, a unităţii şcolare ca subsistem şi bază fundamentală a sistemului de învăţământ, a diverselor aspecte ce ţin de procesul de învăţământ, dezvoltarea organizaţională, implementarea curriculumului, calitatea resurselor umane şi nonumane, eficienţa conducerii etc. necesită o examinare multidimensională de natură *sistemică, situaţională, praxiologic*ă.

Diagnosticarea pedagogică este integrată în tot spectrul acţiunilor sistemului de management instituţional. Folosirea ei poate aduce mari contribuţii la luarea de decizii corecte privind evoluţia instituţiei de învăţământ, domeniului/obiectului studiat, formularea de îndrumări, programe de corectare/dezvoltare – figura 3.16.

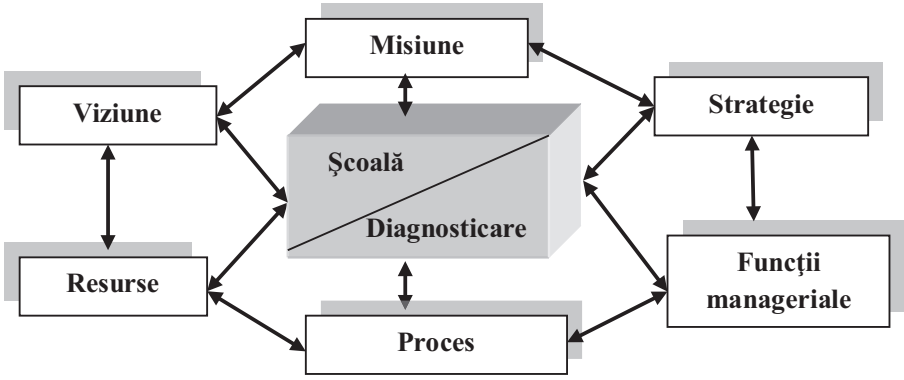


Figura 3.16. Implicaţiile funcţionale ale diagnosticări

Conceperea şcolii ca organizaţie, care poate şi trebuie să se dezvolte însăşi în contextul exigenţelor timpului, schimbărilor din mediul intern şi extern, este extrem de importantă pentru înţelegerea şi susţinerea dialecticii învăţământului. Şcoala este structura fundamentală a sistemului de învăţământ şi, din perspectivă sistemică, poziţia ei trebuie concepută în sistem, principala ei funcţie fiind sarcina de a transforma „intrările" (elevii, profesorii, cunoaşterea şi valorile culturale, resursele financiare etc.) în „ieşirile" dezirabile (rezultatele educaţiei şcolare: oameni educaţi, cu autoritatea socială indusă în această educaţie, noi informaţii şi cunoştinţe, noi valori şi reprezentări şi alte elemente culturale), fiind apreciate sistemic în raport cu triada „planificat-realizat-atins" – figura 3.17.

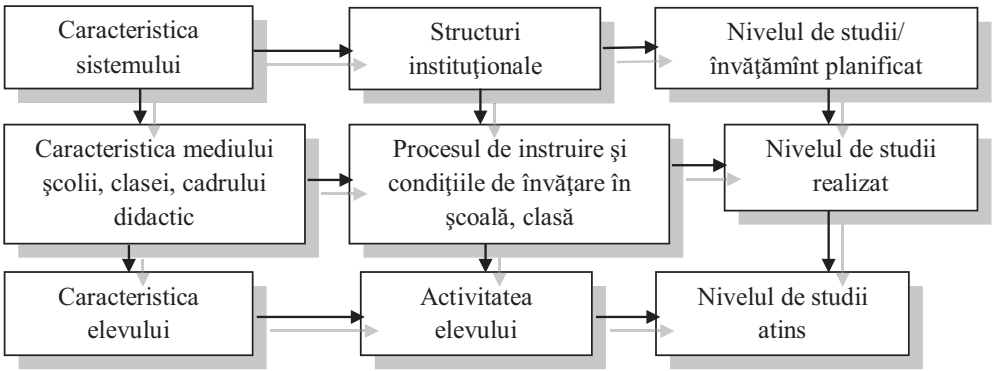


Figura 3.17. Diagnosticarea în cadrul de funcţionare „sistem-individ"

Abordarea sistemică a organizaţiei şcolare cu implicaţiile respective ale diagnosticului pedagogic permite examinarea şi soluţionarea situaţiilor de problemă, care apar în cazurile cînd ieşirile din sistem nu corespund cerinţelor sau aşteptărilor dorite.

Diagnosticarea pedagogică are un grad înalt de complexitate şi este un factor esenţial în reglarea/autoreglarea, optimizarea şi revizuirea fincţionării şi dezvoltării sistemului metodologico-managerial al unităţii de învăţământ din perspectiva calităţii.

Astfel, prin adaptarea modelului CQAF (Cadrul European Comun pentru Asigurarea Calităţii) la cazul nostru (figura 3.18), identificăm ciclul de diagnosticare (globală/ sistemică şi de problemă), care are un *caracter transformaţional,* acesta *progresează, se optimizează, se perfecţionează continuu, influenţînd acţiunile managementului instituţional în sensul creşterii eficienţei şi eficacităţii* centrat pe înţelegerea şi aplicarea conceptului de diagnosticare din perspectiva calităţii, ceea ce implică la nivel instituţional *o reflecţie asupra rezultatelor şi acţiuni corective, în caz de nevoie, asupra misiunii, viziunii, strategiei, planului de acţiuni, procesului managerial, resurselor şi stimulenţilor pentru a produce schimbarea necesară.*

Diagnoza globală/sistemică este una prioritară, aceasta se declanşează ca urmaare a preocupărilor conducerii de a perfecţiona în întregime sistemul analizat prin planuri

elaborate în acest scop, în principal, pentru a-i spori eficienţa, dar şi pentru a preîntîmpina apariţia unor situaţii de criză în diferite subsisteme. Astfel, analiza de sistem se face pentru a identifica punctele „tari" şi „slabe", ale cauzelor care le-au provocat, a dificultăţilor, disfuncţionalităţilor la nivel de sistem şi mai puţin se referă la probleme aparte. Ca urmare, deciziile luate în acest caz vizează perfecţionarea sistemului în ansamblul său, *diagnosticarea fiind un veritabil instrument* al *evoluţiei planificate şi sistemice a instituţiilor educaţionale*.

Această abordare sistemică este proprie conducerii instituţiei, care promovează un *stil orientat spre eficienţă, de funcţionare strategică a instituţiei/organizaţiei*, care nu este împotmolită în soluţionarea unor stări de criză, de probleme ce destabilizează situaţia.

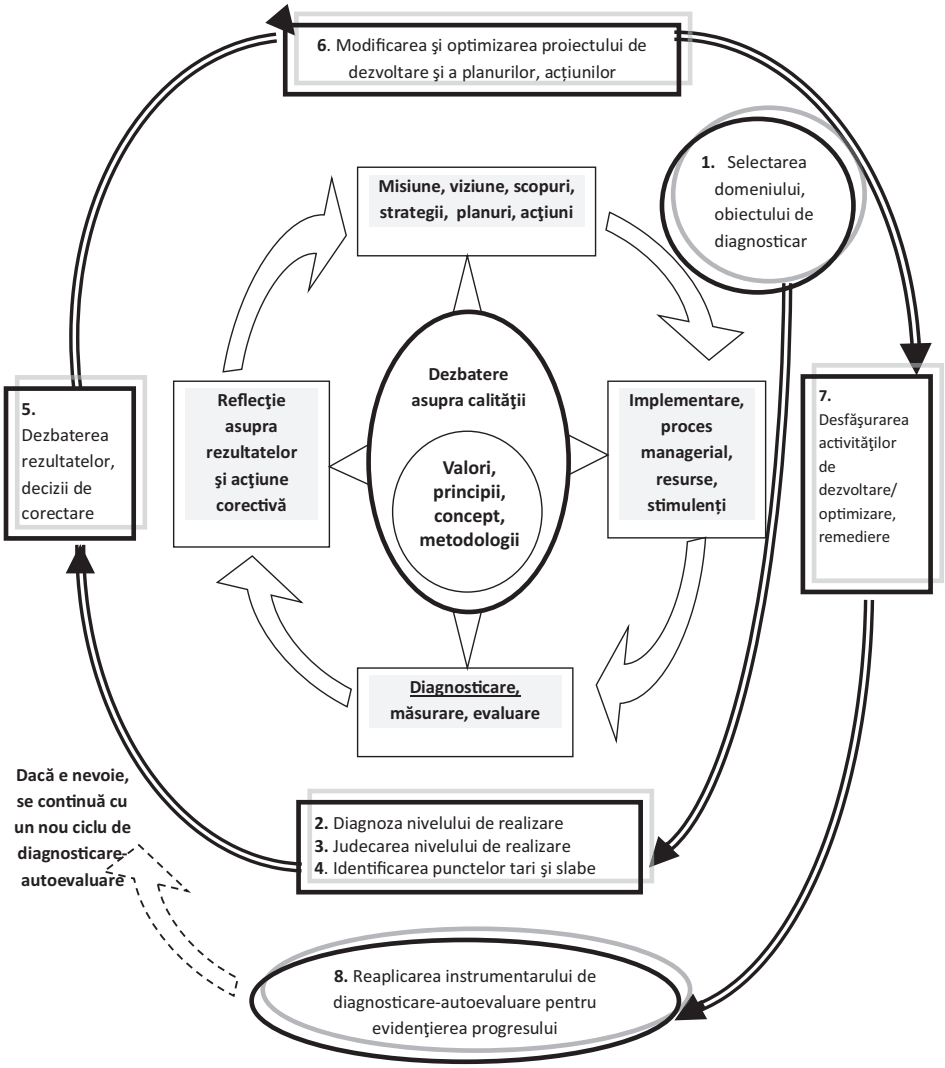


Figura 3.18. Implicarea diagnosticării în cadrul acţiunilor managementului instituţional [adaptare, 30]

Diagnoza unei probleme este importantă pentru înlăturarea disfuncţionalităţilor apărute în subsistem sau în anumite componente, pentru înlăturarea situaţiei de criză, însă nu este suficient să fim mereu preocupaţi de o astfel de activitate de „criză", ci mult mai necesar este de a o preîntîmpina printr-o *gîndire sistemică* şi acţiuni corespunzătoare, aplicînd o *abordare sistemică, procesuală, situaţională a managementului,* ceea ce solicită o filozofie a conducerii, deosebită de cea tradiţională, un nou tipar de gîndire şi acţiune. Oricum, în temeiul rezultatelor diagnosticării rezultatelor la nivel de proces didactic şi a nivelului de pregătire a personalităţii în devenire, ca urmare a acţiunilor de schimbare/dezvoltare organizaţională se instituţionalizează noi norme, reguli, relaţii de funcţionare a instituţiei educaţionale, care mai bine satisfac cerinţele sociale şi nevoile agenţilor colectivi ai instituţiei, proces continuu, realizat prin schimbare organizaţională, care conduce la modernizarea instituţiei, urmat de un alt ciclu.

Diagnoza de problemă se efectuează într-un ciclu specific prin:

(1) selectarea obiectului/domeniului de diagnosticare;
(2) diagnoza nivelului de realizare;
(3) judecarea nivelului de realizare;
(4) identificarea punctelor tari şi slabe;
(5) dezbaterea rezultatelor, decizii de corectare;
(6) modificarea şi optimizarea proiectului de dezvoltare;
(7) desfăşurarea activităţilor de dezvoltare/optimizare/remediere;
(8) reaplicarea instrumentarului de diagnosticare – autoevaluare pentru evidenţierea progresului – continuarea unui nou ciclu dacă e nevoie.

Diagnosticul calităţii sistemului de învăţămînt, conceput adesea drept Cartea Albă a învăţămîntului, configurează starea sistemului în funcţie de valorile societăţii în care funcţionează sistemul respectiv de educaţie, deci, de scopurile şi criteriile politicii educaţionale. Raportate la conceptul de calitate, valorile cuprind un larg diapazon şi trebuie prefigurate în contextul tendinţelor de integrare europeană a Republicii Moldova, corelate cu valorile comune europene. În această ordine de idei, valorile ce fundamentează definiţia calităţii într-o societate democratică şi în alta totalitară sau cu o stare incertă, de tranziţie, cum e în Republica Moldova, acestea vizează în mod direct *democraţia, umanismul, echitatea, autonomia intelectuală şi morală, calitatea relaţiilor interpersonale, îmbogăţirea comunităţii, inserţia optimă socială şi profesională etc.*

Diagnoza sistemului educaţional din perspectiva valorilor şi principiilor noului concept de calitate este un deziderat care, în convingerea noastră, trebuie bine conştientizat. Consorţiul European al Insituţiilor de Cercetare şi Dezvoltare (CIDREE) propune un set de recomandări şi valori care să susţină dimensiunea umanistă şi internaţională a educaţiei:

- independenţa gîndirii;
- respectarea celorlalţi;
- cinste şi respect pentru justiţie şi drepturile celorlalţi;
- respectarea modului de viaţă, opiniilor şi ideilor diferite de cele proprii, dacă acestea le respectă, la rîndul lor, pe ale altora;
- decenţă;
- angajament în promovarea proceselor democratice;
- preocupare pentru bunăstarea proprie, a altor persoane şi a societăţii.

În acest cadru al valorilor şi principiilor de asigurare a calităţii, a noilor obictive socio-educaţionale din Republica Moldova, se impun *elaborarea studiilor de diagnoză a sistemului şi a procesului de învăţămînt pentru analiza stării de lucruri şi luarea de decizii cu privire la*:

- configuraţia de ansamblu a structurii sistemului naţional de învăţămînt, a capacităţii sale de cuprindere, importanţei relative a diferitor niveluri şi tipuri de învăţămînt;
- satisfacerea cerinţelor socioeconomice, comunităţii, clienţilor prin ofertele educaţionale;
- raporturile optime între cantitate şi calitate în domeniul învăţămîntului;
- relaţiile dintre exigenţele creşterii economice, calificările, structura şi dinamica forţei de muncă, factorii sociali şi individuali ai dezvoltării educaţiei şi învăţămîntului;
- soluţionarea problemelor critice pe care le pune dezvoltarea potenţialului uman;
- achiziţionarea de date cantitative şi calitative întru determinarea randamentului şi eficienţei educaţiei şi învăţămîntului, reglarea sistemului şi procesului de învăţămînt, optimizării rezultatelor şi dezvoltării sistemului educaţional naţional.

Astfel, diagnosticarea pedagogică la nivel de sistem şi de unitate şcolară în perspectiva valorilor şi a principiilor de asigurare a calităţii reclamă standarde, anumite criterii şi indicatori de calitate. **Standardele** justifică *nivelul comun de cunoaştere şi comunicare*. *Standardele respectă codul în care e notată descoperirea şi colaborarea umană, fac posibilă comparaţia, guvernează şi alimentează creativitatea, determină nivelul de competenţe şi performanţele aşteptate ale profesorului/managerului/elevului.* **Criteriul** *desemnează o caracteristică, mijloc de apreciere, de măsură, punct de vedere/normă*. *Criteriul* este o dimensiune a obiectivului pe care evaluatorul o preferă ca referinţă dintre altele. Ceea ce justifică referinţa aleasă este obiectivul vizat, calitatea luată în atenţie spre evaluare, iar **indicatorul** „semnalează" niveluri de dezvoltare, de prezenţă a acestei caracteristici într-o anumită situaţie evaluativă. Drept instrumente de evaluare în cadrul indicatorilor se folosesc **discriptori de performanţă**.

3.6. Monitorizarea calităţii în învăţământ

În condiţiile schimbărilor de anvergură, care se produc în învăţământ creşte necesitatea eficientizării procesului de implementare a curriculum-ului şcolar în vederea realizării obiectivelor educaţionale preconizate, de aceea *monitorizarea* are o importanţă deosebită în structura preocupărilor manageriale de calitatea educaţiei. După cum menţionează Şerban Iosifescu „conceptul de conducere **operaţională/monitorizare** suportă mai multe accepţiuni complementare: **utilizarea concretă şi coordonarea** (la nivel formal şi informal) a resurselor umane şi nonumane, în vederea aplicării planului stabilit şi a obţinerii rezultatelor scontate (este o definiţie managerială generală); **urmărirea consecventă a proceselor şi a relaţiilor educaţionale** pe baza unei/unor grile de monitorizare care să conţină indicatori de performanţă stabiliţi prin proiect, precum şi identificarea corectă a indicatorilor de performanţă în indexarea/clasificarea lor în raport cu criteriile de evaluare – stabilite în proiect" [29, p. 45]. În context, pentru desemnarea acestei funcţii manageriale, cum precizează acelaş autor, foarte multe lucrări de specialitate utilizează termenul de „leadership", care după B.P.Smith se defineşte drept „ acea parte a activităţii unui manager prin care acesta influenţează comportamentul indivizilor şi al grupurilor în vederea obţinerii rezultatelor dorite". Astfel, în procesul monitorizării liderul/conducătorul pune accentul pe resursele umane, funcţiile esenţale ale liderului fiind: (1) determinarea direcţiei/orientării conducerii şi coordonării membrilor grupului/echipei spre ceea ce trebuie făcut; (2) motivaţia personalului pentru a avansa în direcţia stabilită,dezvoltarea competenţelor necesare, satisfacerea opţiunilor individuale; (3) reprezentarea grupului/echipei în interiorul şi exteriorul organizaţiei. Conţinutul propri-zis al monitorizării, după Şerban Iosifescu, „constă în supervizarea transformării „intrărilor" sistemului în „ieşirile" scontate, utilizînd: (a) procesele de comunicare interpersonală; (b) activitatea concretă legată de atingerea obiectivelor organizaţionale". În aceeaşi ordine de idei, ţinînd cont de cadrul acţiunilor în procesul de monitorizare, trebuie să remarcăm că aceasta are trei laturi esenţiale: (1) *decizia curentă, (2) rezolvarea de probleme, (3) stilurile manageriale* (ibidem,p.46), laturi la care ne-am referit anterior şi ne vom mai referi în continuare.

În evoluţia sa, monitorizarea a cunoscut o dezvoltare, practic, în toate domeniile vieţii: ecologie, sociologie, psihologie, pedagogie, economie, ocrotirea sănătăţii, sistemul de conducere, etc. Mai intens monitorizarea s-a promovat în domeniul ecologiei, ca sistem complex de observare, apreciere a mediului înconjurător, ca sistem informaţional şi de control, de prognozare a chimbărilor posibile, de ocrotire a sistemelor ecologice (atmosfera, hidrosfera, suprafaţa şi calitatea solului, etc), utilizînd în acest scop diverse metode de cercetare: fizice, chimice, biologice, tehnica aeronautică şi cea cosmică. Monitorizarea ecologică este extrem de importantă în/pentru lumea contemporană, a devenit un element absolut necesar pentru viaţă. Monitorizarea în *sociologie* se manifestă ca un sistem unitar de urmărire/supraveghere a schimbărilor din societate în baza cercetărilor

şi analizei opiniei publice, avînd ca sarcină – asigurarea societăţii cu informaţie veridică, deplină şi oportună momentului, informaţie diferenţiată şi necesară pentru luarea de decizii. Monitorizarea în sociologie se referă la studierea şi analiza opiniei publice, a anumitor fenomene sociale, a unor proiecte sociale, a activităţii mijloacelor de informare, etc, devenind totodată, sursă de asigurare a activităţii de prognozare. Monitorizarea în *psihologie* scoate în evidenţă tendinţele şi legităţile psihice de dezvoltare a omului, a unor grupuri de oameni. Monitorizarea psihologică în şcoală se prezintă ca un sistem informaţional care însoţeşte procesul de învăţământ. Necesitatea acestei monitorizări este dictată de nevoia obţinerii informaţiei despre elevi, informaţie de care au nevoie cadrele didactice pentru activitatea lor productivă, precum şi pentru conducerea şcolii în luarea de decizii. Această informaţie „ascunsă" despre elevi vizează trăsăturile psihice ale acestora, care influenţează progresul însuşirii de către ei a conţinuturilor educaţionale. Aceste trăsături se referă în temei la două aspecte complementare:

(1) sfera cognitivă – trăsăturile intelectuale ale elevilor, capacitatea de achiziţionare, prelucrare şi utilizare a informaţiei;

(2) factorii ce ţin de individualitatea persoanei, care pot stimula sau frâna procesul de învăţare (m*otivarea, relaţiile interpersonale, autoaprecierea, etc.).*

Astfel, fiind un mijloc de feedback între procesul devenirii personalităţii şi procesul de dobândire a cunoştinţelor, formării de capacităţi, competenţe, monitorizarea permite:

- Efectuarea controlului asupra dinamicii dezvoltării intelectuale a copiilor şi corectarea la timp a devierilor;
- Determinarea conţinutului programelor de lucru cu copiii/grupurile de elevi în scopul dezvoltării optime a acestora;
- Elaborarea unor recomandări pentru participanţi la procesul pedagogic.

De menţionat două trăsături importante ale obiectului monitorizării. Prima se referă la dinamismul monitorizării ca acţiune, fenomen ştiinţifico-practic independent. Toate obiectele a căror studiere şi analiză se face în cadrul monitorizării, se află într-o permanentă schimbare, dezvoltare. A doua trăsătură vizează prezenţa sau posibilitatea riscului ce apare în procesul de funcţionare şi dezvoltare a obiectului monitorizării. Or, sarcina principală a monitorizării este preîntâmpinarea ameninţărilor, situaţiilor nedorite pentru funcţionarea efectivă a obiectului. În acest context, se impune nu doar activitatea de constatare a unor schimbări care pot provoca situaţii nedorite, ci tocmai preîntâmpinarea acestor fenomene în starea lor incipientă pînă ca situaţia să devină critică, ireversibilă. Astfel, prin monitorizare se preîntâmpină derularea, dezvoltarea lucrurilor în sensul greşit, destructiv, se corectează, se canalizează activitatea pe făgaşul firesc, corect, prestabilit prin scopurile şi obiectivele respective.

Monitorizarea se referă la cîteva aspecte, componente:

- *Colectarea informaţiei* – proces activ, direcţionat, planificat, continuu de observare/ supraveghere a obiectului monitorizării, a factorilor de influenţă şi a celor de apreciere a situaţiei mediului;
- *Prelucrarea datelor obţinute* (şi din alte surse deja existente), interpretarea lor;
- *Monitorizarea se construieşte pe o temelie a comparării şi măsurării*, corespunderea unui etalon (cerinţe, standard, lege etc.), care caracterizează dezvoltarea obiectului monitorizat.

Monitorizarea, de regulă, prevede: prognozarea stării mediului şi aprecierea prognozării situaţiei obiectului său, depistarea cauzelor deficienţelor cu precizarea ce trebuie schimbat întru îmbunătăţirea situaţiei în domeniul dat. Informaţia acumulată în procesul monitorizării serveşte conducerii pentru a lua decizii, precum şi sporirii eficacităţii organizaţiei şcolare, ceea ce implică colectarea permanentă de informaţie, prelucrarea , păstrarea şi evidenţa utilizării acesteia.

Monitorizarea este un fenomen destul de complex şi neunivoc, se aplică în diferite domenii, având scopuri diverse, însă caracteristici şi particularităţi comune.

- Obiectele monitorizării sînt dinamice, în permanentă dezvoltare. Acestea sunt supuse influenţei unor factori externi, care pot provoca schimbări nedorite în funcţionarea obiectului.
- Realizarea monitorizării presupune organizarea unei supravegheri continue (apreciere, studiere, analiză) asupra obiectului. Măsura continuităţii e determinată de particularităţile obiectului şi de resursele posibile.
- Organizarea supravegherii prevede selecţionarea argumentată a unor indicatori. Supravegherea se efectuează prin măsurare sau descriere a parametrilor obiectului.
- Monitorizarea presupune prezenţa etapei de prognozare în dezvoltarea obiectului (de schimbare a stării sale).
- Fiecare sistem concret de monitorizare este orientat spre un anumit consumator: organe de conducere, grupuri sociale, profesionale, societate în întregime.

Domeniul principal de aplicare a monitorizării este conducerea, mai exact deservirea informaţională a conducerii în anumit domeniu de activitate.

Având în vedere diversitatea însemnată a sistemelor de monitorizare şi caracteristicile lor comune s-a purces la o clasificare a acestora, care vizează cîteva criterii de bază şi anume:

Monitorizarea *de bază*, după destinaţie, prescripţie, scopurilor sale, care are drept scop principal – preîntâmpinarea potenţialelor riscuri, ameninţări, obiectul monitorizării constituind, de regulă, sisteme complicate, ceea ce implică nevoia unor măsuri complexe, multiaspectuale a sistemului care să acopere întreg arealul posibilelor pericole, devieri de la funcţionarea normală şi de la dezvoltarea sistemului. Monitorizarea de *tip probleme* urmăreşte scopul de a preîntâmpina pericole şi riscuri reale, conştiente, obiectul constituind sisteme relativ simple, anumite probleme.

Monitorizărea se mai caracterizează şi după mijloacele utilizate în procesul realizării acesteia:

(1) sistemele de monitorizare care descriu obiectul fără măsurare, folosind tehnologii specifice de acumulare a informaţiei (monitorizarea mijloacelor de informaţie, a legislaţiei în vigoare, a alegerilor, etc.)

(2) sistemele de monitorizare în care se foloseşte măsurarea fizică a parametrilor obiectului (temperatura aerului, a climatului, a gazelor toxice, tensiunii arteriale, nivelul mării, impozitelor, coroziei metalelor, peţii produselor etc.)

(3) sistemele de monitorizare, în care măsurarea parametrilor obiectului se efectuează cu aplicarea unor tehnologii de cercetare a utilizării unui sistem de criterii şi indicatori (monitorizarea situaţiei social-politice, sanitaro-igienice, social-economice).

La această ultimă grupă se referă şi monitorizarea sistemelor de învăţământ. Clasificarea sistemelor de monitorizare se face cu referire şi la ceea ce stă la baza comparării, acestea fiind clasificate în *informaţionale* (colectare, sistematizare şi distribuire a informaţiei) *dinamice (*date despre dinamica dezvoltării obiectului, a fenomenului, a indiciului: de exemplu - numărul de pedagogi pe ani, etc) *comparative (*de exemplu numărul profesorilor ce abondonează şcoala).

În sfîrşit, avînd în vedere specificul acestei funcţii manageriale, care poate fi privită din mai multe perspective, prezentăm cîteva modele de monitorizare [29, p. 48]

- **Monitorizarea de tip sistemic,** reclamă indicatori evaluabili referitori la *context, intrări, reacţii, ieşiri*.
- **Monitorizarea de tip managerial –** sînt monitorizaţi indicatori de *eficacitate,economicitate, eficienţă, efectivitate.*
- **Monitorizarea de tip competenţial,** care vizează monitorizarea unor competenţe specifice domeniilor: *managamentul atenţiei, managementul înţelesurilor, managementul încrederii, managementul de sine.*
- **Monitorizarea inovaţiei,** care se poate realiza pe baza a două submodele:

- *măsura în care cei implicaţi adoptă / participă / iniţiază procesele de schimbare;*
- *măsura în care cei implicaţi corectează / îmbunătăţesc / creează o anumită schimbare*.

Monitorizarea adesea se identifică cu experimentul, ceea ce nu este corect. Experimentul reprezintă o metodă ştiinţifică de cunoaştere, de control a ipotezei lansate, o investiţie ştiinţifică argumentată. Se remarcă prin intervenţia cercetătorului în proces care manipulând cu una sau mai multe variabile fixează schimbările în comportamentul obiectului studiat. În cadrul monitorizării nu se prevede intervenţia asupra procesului firesc de dezvoltare a obiectului cercetat pînă cînd dinamica dezvoltării acestuia nu devine ameninţătoare, chiar în acest caz intervenţia nu este orientată spre studierea efectului de pe urma intervenţiei, ci vizează înlăturarea pericolelor din partea obiectului cercetat. Monitorizarea are drept scop fixarea stării sistemului, determină pericolele posibile, preîntîmpină despre acestea, apreciază la general starea sistemului şi a unor elemente aparte, coordonează activităţile în cauză utilizând proceduri specifice cu orientări spre minimalizarea pierderilor posibile, se realizează printr-o proiectare sistematică, ciclică, continue în strînsă legătură cu organele de conducere, utilizând un spectru larg de metode de cercetare şi validare, date specifice cantitative şi calitative, standardizate cu precizarea prognozei – dezvoltării obiectului. *Experimentul* este proiectat ştiinţific, orientat spre anumite rezultate, se coordonează cu conducătorul, se efectuează în etape cu prezentarea dării de seamă, utilizând şi timp diferit, metode adecvate, fără o prognoză fixă cu prezentarea unor articole etc., experimentul este responsabil în sine de rezultatele obţinute, dar nu are legături cu aspectele de conducere.Experimentul este în strînsă legătură cu acele teorii pe care realizatorul trebuie să le confirme sau să le respingă, pe cînd monitorizarea se construieşte pe baza unor teorii şi metodologii existente, acceptate, neavînd scopul de a confirma sau infirma ipoteze. Astfel, monitorizarea, pe de o parte, reflectă direcţia generală de dezvoltare a ştiinţei, îndepărtîndu-se de experimente critice, pe de altă parte, ceea ce este dominant important reflectă noile cerinţe ale conducerii faţă de calitatea, volumul şi termenii de prezentare a informaţiei pentru luarea unor decizii adecvate situaţiei reale. Experimentul reprezintă o metodă de cunoaştere cu ajutorul căreia în situaţii reale sau artificial create, controlate, dirijate se cercetează fenomene pedagogice în căutarea unor mijloace/proceduri efective pentru soluţionarea problemelor, sarcinilor pedagogice, este o activitate pedagogică orientată spre crearea şi aprobarea noilor tehnologii de instruire, educaţie, dezvoltare a copiilor,a sistemelor de dirijare a şcolii.Specificul experimentului constă în neputinţă înlăturării riscului. Astfel,experimentul este o activitate de cercetare în şcoală, inclusiv într-o anumită problemă, ceea ce confirmă abordarea ştiinţifică a învăţămîntului.

Monitorizarea experimentelor privind structura şi conţinutul învăţării ar favoriza evidenţierea efectivităţii activităţii pedagogice şi urmărilor sociale ale acestuia în etapa de extindere a rezultatelor acumulării experienţei care corespunde strategiei reformei.

De remarcat prezenţa în majoritatea sistemelor de monitorizare în învăţămînt a componentei ştiinţifice, experimentale, ceea ce este extrem de important în condiţiile schimbărilor socioeducaţionale.În acest context este extrem de important a determina/

preciza *sistemele de monitorizare a învăţământului* ***la nivel naţional,*** *la nivel de municipiu/raion şi la nivel de unitate şcolară.*

Deşi schimbările produse în învăţământ în ultimii ani sînt destul de semnificative, conducerea învăţământului la nivel de sistem în mare parte se realizează fără un feedback corespunzător, fără o monitorizare oficială a dezvoltării învăţământului, de stabilire a unui sistem de observare, analiză, apreciere şi prognoză a situaţiei dezvoltării învăţământului întru asigurarea bunăstării populaţiei prin îmbunătăţirea calităţii învăţământului. Monitorizarea constituie în prezent o sarcină extrem de importantă ştiinţifico-practică a statului, organelor de învăţământ, instituţiilor abilitate în vederea asigurării drepturilor cetăţenilor la studii, obţinerii unor studii de calitate la toate nivelurilor în instituţiile de învăţământ, indiferent de apartenenţa lor, fapt ce implică determinarea unor grupe de indicatori pentru aprecierea obiectivă a stării învăţământului şi în mod special pentru a elucida situaţia privind procesul de învăţământ din unitatea şcolară. În context prezintă interes deosebit indicii privind îndeplinirea, respectarea prevederilor Codului Educației, a politicii educaţionale de stat:

- alocaţiile de stat pentru învăţământ;
- salarizarea lucrătorilor din învăţământ în raport cu salariul mediu din economie;
- baza material didactică;
- asigurarea cu cadre;
- gradul de realizare a caracterului umanist al învăţământului, priorităţilor valorilor umane;
- accesul la studii şi asigurarea condiţiilor de reuşită şcolară de calitate;
- democratizarea învăţământului, sistemului de conducere din învăţământ;
- autonomia instituţională şi pedagogigă, etc.

E demn de menţionat iniţiativa ministerului de resort, care, în comun cu organele de învăţământ locale, conducătorii de unităţi de învăţământ, a purces la crearea unui sistem informaţional de monitorizare, care include reţeaua de instituţii de învăţământ, contingentul de elevi în fiecare unitate şcolară, asigurarea material didactică şi financiară, asigurarea cu cadre, etc. Această iniţiativă este însă unică, fragmentară. În prezent lipseşte o concepţie şi o metodologie a monitorizării învăţământului la nivel de sistem de învăţământ şi respectiv un sistem de indicatori, care ar caracteriza dezvoltarea învăţământului în contextul noilor orientări şi realităţi, nu sînt clarificate noţiunile fundamentale în domeniu, inclusiv „calitatea învăţământului”, lipseşte infrastructura monitorizării învăţîmîntului, standardele de evaluare a calităţii învăţământului. Importanţa sistemului de monitorizare creşte considerabil în condiţiile modernizării învăţământului, cînd fiecare decizie are un spectru larg de urmări previzibile şi imprevizibile, de scurtă şi de lungă durată, ceea ce implică o supraveghere permanentă a proceselor care au loc. În contextul Strategiei de

dezvoltare a învăţământului în Republica Moldova „Educaţia 2020” printr-o monitorizare sociologică complexă urmează să fie apreciată:

- atitudinea diferitelor grupuri sociale faţă de schimbarea structurii şi conţinutului învăţământului, reacţia participanţilor (profesorilor, elevilor, părinţilor) la procesul de reformare continuă a învăţământului, reacţia acestora privind deciziile luate;
- schimbarea de mentalitate a participanţilor cu privire la valorile şi scopurile promovate, dinamica transformărilor în acest sens;
- grupurile de risc, grupurile sociale, care apreciază negativ iniţiativele de modernizare a învăţământului, cota parte a lor din populaţie;
- impactul migraţiei adulţilor peste hotare asupra educaţiei copiilor;
- aprecierea riscurilor sociale ale modernizării învăţământului din Republica Moldova în elaborarea unor recomandări de minimalizare a lor, etc.

Astfel, sarcina monitorizării constă în a întrevedea reacţiile, urmările, procesele ce au loc în reforma învăţământului evidenţiind nu doar tendinţele, părerile, opiniile, aprecierile făcute, dar obiectiv şi acele ce ţin de domeniul funcţionării învăţământului în societate, influenţa sa asupra proceselor sociale, natura, dinamica şi direcţia căruia poate avea o influenţă esenţială asupra vieţii sociale şi politicii ţării. Cu regret importanţa monitorizării în contextul asigurării calităţii învăţământului n-a fost conştientizată pe deplin şi în cadrul implementării curriculum-ului şcolar, a noilor planuri de învăţământ, a manualelor, a tehnologiilor de instruire şi evaluare. O analiză a stării de lucruri la acest capitol, a realizării prevederilor reformei învăţământului la nivel global în anii de tranziţie aşa şi nu a fost făcută, fapt care camuflează transformările din învăţământ, denotă menţinerea conducerii de tip administrativ-birocratic în învăţământ, luarea unor decizii nefondate, adesea pripite, ignorîndu-se adesea realitatea şi rigoriile ştiinţifice.

La nivel de municipiu/raion s*istemul de monitorizare în învăţământ* este de natură informaţional-analitic avînd destinaţia de a servi conducerea pentru rezolvarea de probleme privind asigurarea politicilor regionale de dezvoltare a învăţământului:

- argumentarea scopurilor şi sarcinilor prioritare a politicilor educaţionale la nivel de municipiu/raion, susţinerea calităţii şi echităţii în învăţământ pentru diverse grupe sociale, fundamentarea juridică, organizaţională, financiară, economică a mecanismelor de realizare a acestor politici;
- preîntîmpinarea situaţiilor de criză a micşorării calităţii serviciilor educaţionale;
- elaborarea de proiecte, prognozarea dezvoltării învăţământului;
- aprecierea rezultatelor activităţii unităţilor de învăţământ, accesului la studii şi calităţii învăţământului.

Sursele informaţionale la acest nivel le constituie:

- Dările de seamă privind realizarea programelor de dezvoltare a învăţământului;
- Procesele de atestare şi acreditare a unităţilor de învăţământ;
- Rezultatele examenelor de absolvire pe niveluri de instruire – IV, IX, XII (XI);
- Situaţiile privind calitatea educaţiei;
- Starea dezvoltării fizice a elevilor etc.

În această ordine de idei, urmează să se lucreze cu insistență asupra perfecţionării sistemului de monitorizare a calităţii învăţământului, în sensul:

- elaborării/modernizării sistemului de indicatori, care asigură integritatea imaginii învăţământului în teritoriu;
- sistematizarea informaţiei despre starea învăţământului;
- difuzarea informaţiei pentru asigurarea proceselor în învăţământ;
- luarea de decizii adecvate în direcţia modernizării învăţământului.

Sistemul de date la nivel de raion include 16 direcţii de realizare a programului de dezvoltare a învăţământului, indicatori şi trei tipuri de criteriu:

- Accesul la studii
- Calitatea învăţământului
- Eficacitatea învăţământului

Sistemul de indicatori ai sistemului de monitorizare include:

- Reţeaua instituţiilor de învăţământ
- Contingentul de elevi
- Baza material-didactică
- Asigurarea financiară
- Asigurarea metodică
- Asigurarea cu cadre
- Susţinerea social-pedagogică şi psihologică
- Rezultatele activităţii unităţilor de învăţământ
- Rezultatele/performanţele elevilor
- Starea sănătăţii elevilor
- Comportamentul social al elevilor

Sistemele de monitorizare au o aplicare mai largă după cum e şi firesc la nivel de unitate de învăţământ. Această afirmaţie se confirmă prin lucrările/tezele multiple ale participanţilor la diverse conferinţe ştiinţifico-practice, în cadrul cărora aceştea prin monitorizare încearcă să răspundă la întrebările privind eficacitatea diverselor tehnologii de instruire, să elucideze factorii care influenţează instruirea/învăţarea, dependenţa rezultatelor instruirii elevilor de pregătirea profesională a cadrelor didactice, etc. Acest interes deosebit reisă din shimbările educaţionale promovate în ultimii ani la scară naţională, care au implicat fiecare instituţie de învăţământ, care respectiv a lansat noi cerinţe în asigurarea funcţiilor actuale de conducere, care vizează:

- analiza şi prognoza schimbărilor socioumane, a cerinţelor educaţionale, sociale;
- formularea sistemului de valori ale şcolii;
- elaborarea şi realizarea unor planuri de învăţământ şi programe de învăţare, adecvate solicitărilor individuale şi sociale;
- dezvoltarea culturii organizaţionale, a mediului propice pentru studii;
- elaborarea şi promovarea unei noi concepţii şi a unui program de dezvoltare a unităţii şcolare, adecvat mediului în schimbare;
- coordonarea eficientă a diverselor elemente ale procesului de învăţământ;
- formularea scopurilor şi opţiuniilor strategice de dezvoltare a unităţii şcolare;
- monitorizarea, diagnosticarea situaţiei pe niveluri şi trepte de instruire, discipline şcolare, direcţii ale educaţiei;
- marketingul activităţilor unităţii şcolare;
- (auto)formarea, perfecţionarea personalului didactic, atestarea, protecţia socială.

Avînd în vedere misiunea de bază a învăţământului secundar general privind crearea de condiţii pentru ca fiecare elev să-şi dezvolte propriul potenţial de care dispune pentru (auto)dezvoltarea, autoformarea propriei fiinţe umane,monitorizarea în şcoală trebuie concepută ca o acţiune sistemică informativă ce însoţeşte procesul de instruire. Necesitatea monitorizării în şcoală este argumentată de nevoia obţinerii informaţiei despre elev, de care are nevoie profesorul în activitatea sa pentru asigurarea progresului elevului în parcurgerea curriculumului şcolar, a traiectoriei proprii de învăţare, dezvoltare.În acest sens este important a ţine în evidenţă (1) rezultatele instruirii, capacităţile de învăţare; (2) factorii ce ţin de personalitatea elevului, care pot influenţa pozitiv sau negativ procesul de instruire (atitudinea faţă de şcoală, citire/lectură, motivaţia, relaţiile interpersonale, autoaprecierea); (3) variabilele colaterale – calificarea personalului, folosirea raţională a timpului, etc. Fiind un mijloc de asigurare a legăturii inverse între procesul de formare a

personalităţii în devenire şi procesul de dobîndire a cunoştinţelor, formării de capacităţi, de atitudini, monitorizarea în şcoală are un caracter complex şi permite:

- efectuarea controlului privind dinamica dezvoltării intelectuale a copiilor/elevilor şi corectarea abaterilor posibile;
- perfecţionarea căilor umanizării şi diferenţierii învăţămîntului;
- efectuarea controlului condiţiilor de dezvoltare optimală a elevilor;
- determinarea unor recomandări pentru participanţii la procesul pedagogic, etc.

Din această perspectivă pe parcursul anului şcolar se verifică realizarea componentelor curriculum-ului disciplinei pentru a avea răspuns la întrebările:

- îndeplinirea scopurilor/obiectivelor prestabilite;
- în ce măsură a progresat elevul în raport cu situaţiile precedente;
- rezervele nefolosite de către profesor, posibilitatea perfecţionării experienţei pedagogice;
- corespunderea conţinuturilor de învăţare potenţialului şi intereselor elevului;
- punctele tari şi slabe în dezvoltarea elevului, etc.

În toate cazurile sistemul de monitorizare, de evidenţă a cunoştinţelor elevilor, de formare a capacităţilor, a competenţelor, trebuie să domine activitatea managerială în diferite etape şi la diferite niveluri de instruire. De exemplu, în clasele primare drept rezultat al monitorizării urmează să fie realizate sarcini pedagogice însemnate cum ar fi: *nivelul de pregătire a elevilor pentru şcoală, nivelul citirii, scrierii, şi socotitului; stimularea, susţinerea şi dezvoltarea interesului pentru învăţare, a curiozităţii, asigurarea nivelului de pregătire de bază a elevilor la toate obiectele, îndeosebi la limba maternă, matematică, ştiinţe, pentru continuarea studiilor*. În clasele V-IX atenţie prioritară în cadrul sistemului de monitorizare se impune a se acorda aspecelor ce ţin de însuşirea cunoştinţelor de bază, formarea de capacităţi, *atitudini, competenţe la obiectele de studii,* însuşirea sistemului de noţiuni legate de om, natură, societate, cunoaşterea problemelor lumii contemporane, a valorilor culturii naţionale, a mediului natural. În context, accentul trebuie pus pe monitorizarea proceselor de formare la elevi a capacităţilor de bază- de a învăţa să înveţe, să descrie fapte şi evenimente, să efectueze analiză, generalizare, sinteză, să utilizeze gudecăţi, noţiuni, să aplice în practică principii, legi, metode, să utilizeze corect migloacele de comunicare orală şi scrisă, să colaboreze cu colegii, să fie receptiv în relaţiile umane etc.

În formarea de atitudini sistemul de monitorizare a şcolii trebuie să contribuie la determinarea gradului responsabilităţii de sine şi mediu, respectarea drepturilor şi obligaţiunilor, valorilor general umane, responsabilităţii elevilor în alegerea profesiei/ studiilor.

La treapta liceală prin intermediul sistemului de monitorizare se verifică gradul de formare a competențelor-cheie și competențelor prevăzute de curriculumul liceal, însuşire a sistemului de cunoştinţe din domeniul sociouman, natural şi al artelor, cunoaşterea valorilor culturii naţionale şi general umane, utilizarea limbilor moderne, formarea de capacităţi şi atitudini specifice acestui nivel. Realizarea prevederilor curriculum-ului şcolar, în special a programelor analitice, constituie domeniul principal al sistemului de monitorizare, care prin mijloacele sale specifice trebuie să-şi aducă contribuţia cuvenită la procesul general de formare a personalităţii umane, a „produsului final", a absolventului şcolii conform obiectivelor educaţionale prestabilite, a unor caracteristici, care întrunesc standardele de formare a absolvenţilor, acestea urmînd să fie racordate cu indicatorii calităţii educaţiei stabiliţi pentru spaţiul comunităţii europene.

Tehnologia (organizare, desfăşurare, cercetării sociopedagogice) efectuării monitorizării vizează următoarele etape:

- Determinarea scopurilor, pregătirea planului de realizare a cercetării;
- Elaborarea instrumentarului;
- Efectuarea investigaţiei (acumulare de date);
- Prelucrare şi analiza informaţiei, discuţia rezultatelor (validarea);
- Pregătirea informaţiei şi a recomandărilor;
- Publicarea rezultatelor.

În vederea eficientizării sistemului de monitorizare este important a defini clar, în etapa de premonitorizare, scopurile monitorizării, obiectul şi caracteristicile sale, formele, volumul şi limitele de timp pentru realizarea acestuia, sursele informaţionale de bază şi suplimentare, participanţii şi documentele normative, posibilele decizii ce se vor lua în baza informaţiilor acumulate, analizate. Astfel, proiectul sistemului de monitorizare presupune soluţionarea problemelor privind metodele şi formele de realizare a investigaţiilor preconizate, crearea/precizarea instrumentariul ce urmează a fi folosit, planificarea efectuării procesului privind acumularea de date şi a tehnologiilor de prelucrare, posibilele forme de analiză şi prezentare a rezultatelor, precizarea resurselor necesare pentru asigurarea acţiunii de monitorizare.

O problemă-cheie este crearea indicatorilor folosiţi în cadrul monitorizării, indicatori, care şi deosebesc actul de monitorizare de procedurile de diagnosticare, care nu-i foloseşte. Indicatorul reprezintă caracteristica obiectului studiat posibil de obţinut prin observare, iar în cazul situaţiei de experiment acesta prezintă caracteristici ale obiectului cercetat care nu se văd. Comportamentul, acţiunile propriu-zise pot fi indicatori. Indicatori sînt expresii cu ajutorul cărora se caracterizează fenomenele social-pedagogice (ca structură, creştere, etc.), ei se construiesc pe baza unor date cantitative sau pe informaţii calitative şi nu sînt relevanţi în sine, ci doar prin raportare la anumite criterii de evaluare.

Practica denotă că pentru construcţia sistemului de monitorizare este important de a avea o referinţă teoretică exprimată printr-un model al activităţii, sistemul de monitorizare a căruia dorim să-l creăm. Abordarea de modele a sistemelor de învăţămînt, în literatura de specialitate, pentru determinarea sistemelor de monitorizare este destul de diversă. Oricum, trebuie să conştientizăm că prezenţa unui model în mare parte exclude greşelile posibile şi face mai sigură activitatea în cauză. Unul dintre aceste modele posibile este *modelul cibernetic,* care în baza unui feedback bine pus la punct permite a dirija realizarea sarcinilor de trecere, de exemplu a şcolii dintr-o stare în alta de o calitate mai înaltă, situaţie determinată de aceeaşi indicatori la început şi la sfărşit de an şcolar. Cu cît informaţia primită despre situaţia, starea obiectului condus în urma controlului este mai amplă, corectă cu atît intervenţia organului de conducere este mai efectivă în orientarea acestuia spre atingerea scopului preconizat. Astfel, aprecierea sistemului utilizînd controlul se face în baza aprecierii procesului, aprecierii rezultatelor, determinării gradului de corespundere a rezultatelor în raport cu scopurile stabilite, apreciind, astfel, şi corespunderea stării iniţiale şi finale a sistemului. Acestea sunt apreciate în baza documentelor normative, a standardelor. Modelul se bazează prioritar pe folosirea informaţiei despre procesele interne ale unităţii de învăţămînt, preponderent pe dinamica cunoştinţelor, formării de capacităţi la elevi. Eficacitatea utilizării acestui model s-a dovedit a fi sub aşteptările dorite din cauza neajunsurilor în formularea scopurilor.

Un alt model de apreciere a sistemelor de învăţămînt este *modelul „intrare-ieşire*", care presupune crearea sistemului de monitorizare în baza indicatorilor de apreciere la intrare şi ieşire din sistem, şi este caracteristic vremurilor noastre de limitare a posibilităţilor colectării informaţiei, ca urmare a tendinţei de reducere a controlului. Modelul se foloseşte, are perspectivă, deşi „scapă", procesul propriu-zis fiind fixat pe rezultate. O dezvoltare mai largă a căpătat *modelul „scop-rezultat*", avînd la bază definiţia calităţii, propusă, cum am arătat mai sus de către M. Potaşnik, şi care „reprezintă coraportul între scopurile şi rezultatele obţinute cu condiţia că scopurile (rezultatele) sînt operaţionale şi prognozate în zona potenţialului maxim de dezvoltare a elevului" [48]. Astfel, rezultatele, care pot fi înregistrate în acest caz vizează:

- cunoştinţele, abilitățile, inclusiv deprinderile de a învăţa;
- indici de dezvoltare personală;
- efectele, urmările învăţămîntului (suprasarcina, deficiente în sănătatea copiilor, atitudinea către şcoală).

În context trebuie evidenţiate trei grupe de rezultate ale învăţămîntului:

1. Rezultate care pot fi determinate cantitativ, în valoare absolută, în procente sau alţi parametri, dar obligatoriu măsurabili.
2. Rezultate calitative, care pot fi descrise cu exactitate folosind scale cu niveluri (înalt, mediu, scăzut, satisfăcător, optimal)

3. Rezultate, care nu pot fi uşor depistate, acestea sînt ascunse, se referă la starea internă a elevului (sentimentul datoriei, depăşirea sa proprie etc.).

Aplicarea modelului ţine de formularea scopurilor învăţămîntului, care astăzi vizează noi noţiuni/orientări – prioritatea valorilor umane, viaţa şi sănătatea omului, dezvoltarea liberă a personalităţii, educaţia civică, respectarea drepturilor şi libertăţilor omului, grija faţă de mediul înconjurător, autodeterminarea personalităţii şi autorealizarea acesteia, integraţia personalităţii în cultura naţională şi universală, formarea unei concepţii adecvate despre lume, formarea cetăţeanului patriot capabil să opteze pentru o construcţie statală şi socială democratică etc. Or, în determinarea scopurilor pedagogice ale învăţămîntului trebuie avut în vedere ponderea acestora în sistemul învăţămîntului privind modelarea rezultatelor de dezvoltare individuală a personalităţii în contextul cerinţelor sociale, selectarea conţinuturilor învăţămîntului, determinarea criteriilor de calificare a personalului didactic, etc. Un alt model în contextul celor examinate este cel al *calităţii învăţămîntului*, care şi determină un sistem de monitorizare specific la care ne vom referi în continuare, examinînd aspectul asigurării calităţii educaţiei. Literatura de specialitate indică şi modele complexe şi multiparametrice utilizate în SUA, Canada.

Din cele relatate mai sus rezultă că monitorizarea constituie un fenomen complex, care poartă un caracter interdisciplinar, o funcţie managerială de observare şi control în sens generic şi de evaluare a procesului de formare şi oferire de consultanţă pentru eficientiuarea acţiunilor şi aplanarea deficienţelor, un „leadership” de coordonare a resurselor umane cu toate consecinţele din relaţia formator/monitor ca o coordonare a aplicării concrete a resurselor umane şi non-umane. Monitorizarea trebuie concepută ca un sistem informaţional de diagnoză ştiinţifică, de prognostificare instituită şi realizată în cadrul procesului de conducere. Ca urmare, principiile de proiectare şi realizare a sistemelor de monitorizare sînt deosebit de importante pentru eficientizarea acestei activităţi.Sînt identificate cîteva principii de proiectare în organizarea şi desfăşurarea monitorizării calităţii învăţămîntului, care reflectă specificul acestei activităţi, criteriile şi indicatorii aprecierii metodelor de diagnosticare, precum şi acţiunile practice de supraveghere a calităţii învăţămîntului şi folosirii informaţiei. În viziunea mai multor specialişti în domeniu, important este respectarea prioritară a cerinţelor privind componenta informaţională în proiectarea sistemului de monitorizare care vizează:

- obiectivitatea şi autenticitatea informaţiei;
- caracterul de comparaţie al aprecierilor;
- caracterul multicriteriul de apreciere;
- selectarea unui număr minim şi optim de criterii;
- atragerea informaţiei însoţitoare.

Principiile care sînt proprii mai mult sistemelor de monitorizare în domeniul social în viziunea mai multor specialişti în domeniu înglobează următoarele norme călăuzitoare:

- orientarea bine determinată;
- continuitatea, succesivitatea trecerii dintr-o stare în alta;
- complexitatea, integralitatea şi diversitatea cercetării calităţii învăţămîntului;
- coordonarea acţiunilor subiecţilor monitorizării;
- prioritatea conducerii;
- corespundera scopurilor monitorizării şi a mijloacelor organizării;
- prognosticarea (orientare spre prognozare);
- transparenţa şi deschiderea informaţiei dobîndite;
- validarea prin bunul simţ, excluderea contrazicerilor.

Este de un real folos metodologia monitorizării calităţii. Schimbările din învăţămînt, *Curriculum de bază* oferă o perspectivă largă pentru procesul de valorizare a capacităţilor de formare a omului competent, independent şi interdependent cu opţiuni democratice-obiectiv major, realizabil într-un nou context social-istoric, economic şi cultural şi care necesită o metodologie relevantă şi coerentă de promovare a unei reforme educaţionale şi manageriale de calitate Schimbările din învăţămînt, *Curriculum de bază* oferă o perspectivă largă pentru procesul de valorizare a capacităţilor de formare a omului competent, independent şi interdependent cu opţiuni democratice-obiectiv major, realizabil într-un nou context social-istoric, economic şi cultural şi care necesită o metodologie relevantă şi coerentă de promovare a unei reforme educaţionale şi manageriale de calitate. De remarcat legătura indisolubilă a *cuplului monitorizare-evaluare*, conştientizînd faptul că scopul monitorizării este tocmai furnizarea unor infomaţii relevante pentru evaluare. Or, tocmai evaluarea performanţelor şcolare după cum am menţionat continuă să rămînă segmentul cel mai vulnerabil al transformărilor din învăţămînt. Din perspectiva modernă evaluarea constituie parte integrantă a *procesului* de învăţămînt, însă în prezent predomină evaluarea sumativă. Deplasarea evaluării spre proces, spre formarea continuă contribuie la reglarea-autoreglarea procesului. Mutarea accentului de la măsurarea rezultatelor la constatarea efectelor de dezvoltare a personalităţii trebuie să conducă la optimizarea întregului proces de dezvoltare curriculară, de aceea evaluarea se impune a fi cu precădere formativă, situaţională, co-evolutivă, scopul fundamental fiind calitatea educaţiei, îmbănătăţirea practicilor de predare-învăţare-evaluare. Astfel, e nevoie de o nouă paradigmă a evaluării, care să imprime o cultură a evaluării calităţii educaţiei în contextul cerinţelor comunităţii europene şi internaţionale. Rezultatele evaluării rezultatelor şcolare constituie sursă importantă în luarea deciziilor privind alte acţiuni (planificare, motivare, perfecţionarea cadrelor, implementarea de noi tehnologii de instruire, etc) pentru îmbunătăţirea calităţii educaţiei.

3.7. Evaluarea calităţii educaţiei

În cadrul abordării sistemului asigurării calităţii educaţiei un loc aparte îi revine metodologiei de evaluare internă şi externă a calităţii pentru o implementare eficientă a sistemului calităţii şi îmbunătăţire continuă a acestui proces. Autoevaluarea calităţii în şcoală este o parte integrantă a sistemului de management al calităţii şi a ciclului calităţii, vizează *capacitatea de funcţionare şi de dezvoltare a şcolii,* în general, şi a unor aspecte, în special, inclusiv a practicilor de conducere, constituie modalitatea esenţială de asigurare a calităţii prin care instituţia şcolară îşi evaluează, ea însăşi, performanţa, este punctul de pornire în edificarea sistemului calităţii, permite a determina coordonatele şcolii în raport cu standardele internaţionale de calitate, standardele educaţionale, scopurile şi obiectivele formulate. Practica funcţionării în şcoli a procedurilor de autoexaminare/ autoevaluare a politicii calităţii permite a spori rolul şi responsabilitatea şcolii, autonomia instituţională şi pedagogică, trecerea la forma superioară de conducere-autoconducere, asigură autoreglarea, optimizarea şi revizuirea funcţionării şi dezvoltării instituţiei.

Autoexaminarea efectuată de către şcoală în contextul implementării sistemului calităţii trebuie să fie orientată spre soluţionarea următoarelor sarcini:

- aprecierea resurselor şcolii din perspectiva implementării sistemului de calitate sau a transformărilor unor elemente care ar produce îmbunătăţirea sistemului calităţii;
- determinarea factorilor vizibili şi invizibili, externi şi interni, a contradicţiilor din cadrul şcolii, procesului de învăţământ;
- analiza calităţii funcţionării sistemului şi a rezultatelor procesului de învăţământ în toate componentele sale;
- proiectarea/edificarea modelului calităţii procesului de învăţământ;
- determinarea nivelului de apreciere a calităţii învăţământului în şcoală de către participanţii procesului de învăţământ, consumatori/benefeciari, comunitate.

Autoevaluarea calităţii la nivelul şcolii se efectuează de către o structură responsabilă la nivelul şcolii - *Comisia pentru evaluarea şi asigurarea calităţii* în componenţa căreia intră reprezentanţi ai conducerii şcolii, conducători ai întrunirilor metodice, profesori, elevi, părinţi, reprezentanţi ai consiliului local, sindicatelor, comunităţii ştiinţifice. Conducerea ei operativă este asigurată de directorul şcolii, sau de un coordonator desemnat de acesta. Comisia examinează, evaluează situaţia la capitolul calităţii conform unei metodologii prestabilite şi în baza rezultatelor obţinute prezintă un raport şi propuneri în domeniul vizat. Evident, după caz, autoevaluarea se face şi de către fiecare cadru didactic în parte. De menţionat nevoia stabilirii din timp a criteriilor de calitate, a sistemului de indicatori în procesul de autoevaluare a calităţii pentru aprecierea nivelului de realizare a domeniului examinat, care ne permite să elucidăm starea reală a lucrurilor, rezultatele obţinute fiind

folosite pentru corectarea strategiei dezvoltării şcolii, determinarea direcţiilor prioritare de perfecţionare a şcolii, a unor aspecte de bază ale activităţii sistemului de învăţământ. În acest context drept repere pot servi criteriile, indicatorii de calitate, discriptorii de performanţă folosiţi în cazul procedurilor de atestare şi acreditare a instituţiilor de învăţământ. Metodologia folosită în procesul autoevaluării calităţii în şcoală, care urmează scopul de îmbunătăţire prin implementarea sistemului calităţii, include analiza aspectelor sarcinilor nominalizate mai sus care conturează o autoexaminare complexă, unitară a şcolii. În acelaşi timp, trebuie să subliniem că *autoevaluarea şcolii privind calitatea învăţământului, abordată într-o manieră sumativă, vizează în special aprecieri cu referinţă la două direcţii complementare*:

1. *Calitatea activităţilor de bază. Posibilităţile şi resursele.*

1.1. Calitatea curriculumului şcolar, programelor analitice, manualelor.

1.2. Potenţialul resurselor umane, a cadrelor didactice.

1.3. Asigurarea material-financiară, condiţiile de instruire, infrastructura învăţământului.

1.4. Organizarea şi desfăşurarea procesului de învăţământ.

1.5. Potenţialul didactico-metodic, tehnologic- informaţional şi de comunicare internă şi externă.

1.6. Concepţia şi sistemul de educare a elevilor.

1.7. Managamantul unităţii de învăţământ, în special, managementul calităţii procesului de învăţământ.

2. *Calitatea rezultatelor activităţii şcolii, a structurilor sale, participanţilor la procesul de învăţământ, de instruire şi educare.*

2.1. Calitatea instruirii, educaţiei elevilor şi absolvenţilor.

2.2. Calitatea formării/dezvoltării calităţilor de personalitate.

2.3. Performanţele individuale ale cadrelor didactice.

2.4. Rezultatele/dinamica perfecţionării, îmbunătăţirii calităţii procesului de învăţământ.

2.5. Dezvoltarea organizaţonală, performanţele şcolii. Realizarea proiectului de dezvoltare a şcolii şi a planurilor operaţonale asociate.

2.6. Eficacitatea, eficienţa socială a activităţii şcolii. Influenţa şcolii asupra mediului social şi altor sisteme/subsisteme.

Datele despre nivelul dezvoltării componentelor de bază ale sistemului asigurării calităţii învăţământului pot fi reprezentate într-o tabelă, după cum urmează:

Tabelul 3.10. Aprecierea generală a componentelor de bază ale sistemului calităţii

Componentele tehnologice ale sistemului calităţii	**Aprecierea/Nota generală**	**Rangul componentelor de la 1 la XIV**
Politica şi strategia calităţii		
Resursele umane şi gestionarea lor		
Procesul de învăţământ		
Organizaţională		
Normativă		
Criterială		
Informaţională		
Motivaţională		
Performanţele conducerii		
Utilizarea resurselor		
Satisfacţia personalului		
Satisfacţia clienţilor		
Rezultatele/performanţele şcolii		
Integrarea/socializarea absolvenţilor în viaţa colectivităţii		

În perspectiva acestor prevederi se acumulează informaţia respectivă care trebuie să satisfacă cîteva cerinţe de bază:

- să reflecte obiectiv situaţia, starea lucrurilor, orientarea, criteriile de bază ale proceselor-cheie, „întrările”, „transformările”, „ieşirile”, caracteristicile, aprecierile rezultatelor:
- să fie convingătoare , avînd la bază repere cantitative şi calitative;
- să conţină descrierea proceselor, legăturilor cauză-efect a problemelor existente, contradicţiile, căile de soluţionare, de depăşire, să se bazeze pe datele obţinute, în rezultatul analizei şi sintezei;
- să fie reprezentate sub formă de tabele cu aplicarea modalităţilor de apreciere;

- să permită judecarea nivelului de realizare în baza criteriilor, indicatorilor stabiliţi, identificarea punctelor forte, slabe, oportunităţilor şi ameninţărilor;
- să justifice măsurile, acţiunile de elaborare şi implementare a sistemului calităţii în şcoală, de modificare a proiectului de dezvoltare a şcolii, modernizare a sistemului de conducere pentru asigurarea calităţii în toate componentele sale.

În contextul celor examinate, cu referire la evaluarea internă şi externă a şcolii, considerăm necesar a menţiona că activităţile în cauză trebuie să cuprindă şi să reflecte *Structura standardelor educaţionale de calitate,*dar și de standarde proprii formulate în contextul scopurilor şi obiectivelor sistemului educaţional, criteriilor şi indicatorilor calităţii acceptaţi în spaţiul comunităţii europene, precum şi a standardelor intrnaţionale-ISO. Standardul este „un document stabilit prin consens şi aprobat de un organism recunoscut, care furnizează pentru utilizări comune şi repetate, reguli, linii directoare şi caracteristici referitoare la activităţi şi rezultatele acestora, în scopul obţinerii unui grad optim de ordine într-un context dat" (EN 45020:93, SR 10000/1:94) [apud, 30, p. 64]. În acest context, orice standard trebuie să se bazeze pe rezultatele conjugate ale ştiinţei, tehnicii şi experienţei şi să aibă drept scop promovarea avantajelor optime ale comunităţii [ibidem, p. 64].

Evaluarea externă se realizează prin modalităţi diferite: inspecţie şcolară, acreditare etc. Evaluarea externă apreciază progresul, evoluţia insituţiei şcolare, adecvarea activităţii acesteia standardelor educaţionale, cerinţelor sociale şi comunitare, opţiunilor individuale ale beneficiarilor serviciilor educaţionale. Evident, această activitate se face sub semnul calităţii printr-o abordare complexă şi temeinică a tuturor aspectelor conform metodologiei respective, pornind de la aprecierea rezultatelor autoevaluării instituţionale, asigurîndu-se o transparenşă deplină.

Inspecţia şcolară are prerogative reale în evaluarea externă a instituţiei de învăţămînt. Acest proces debutează cu analiza şi aprecierea activităţii de conducere a instituţiei de învăţămînt, acţiune care prevede cîteva etape: preinspectare, diagnosticare, analiză, finalizare şi propuneri.

În contextul aprecierii eficienţei conducerii şcolii, se examinează şi se fac aprecieri în următoarele direcţii:

- respectarea legislaţiei învăţămîntului şi a actelor normative ;
- diagnoza învăţămîntului la toate nivelurile;
- asigurarea informaţională a instituţiei de învăţămînt, existenţa bazei de date, circulaţia şi utilizarea informaţiei, folosirea în procesul de luare a deciziilor;
- situaţia privind analiza pedagogică, capacitatea de a determina corect scopurile, obiectivele, a evidenţia obiectivele de cercetare, de analiză a situaţiei din perspectivă sistemică, a tendinţelor socioeducaţionale;

- proiectarea-planificarea activităţii instituţiei de învăţământ, respectarea metodologiei de elaborare a proiectului de dezvoltare a şcolii, orientarea sa strategică de dezvoltare instituţională şi individuală, complexitatea şi optimizarea acţiunilor în vederea atingerii scopurilor propuse, îmbunătăţirii calităţii educaţiei;
- activitatea de organizare a echipei manageriale privind corelarea ansamblului de acţiuni menite să asigure funcţionarea/dezvoltarea instituţiei de învăţământ, implicarea/participarea actanţilor educaţionali în viaţa şcolii, descentralizare, democratizare, iniţiativă şi responsabilitate, autoconducere, activitatea cosiliului pedagogic şi a altor structuri organizaţionale în asigurarea calităţii, cultura organizaţională a şcolii, cultura managerială, capacitatea de muncă, climatul şcolii;
- monitorizarea/conducerea operaţională, practicile de luare a deciziilor, stilul de conducere;
- reglarea-autoreglarea proceselor, menţinerea sistemului instituţiei de învăţământ la nivelul optimal, calitativ al activităţii;
- parteneriatul şcoală-părinţi-comunitate;

Evaluarea externă efectuată de către inspecţia şcolară va avea efectul cuvenit, aşteptat, dacă acţiunile respective se vor centra pe elucidarea diverselor aspecte ale calităţii vieţii şcolii şi vor include:

- calitatea funcţionării procesului de învăţământ din şcoală (în unitatea sa procesuală şi a rezultatelor), calitatea dezvoltării procesului de învăţământ;
- calitatea procesului de învăţământ în ciclul primar, gimnazial, liceal;
- calitatea procesului de predare/învăţare, calitatea activităţilor didactice, de educare;
- calitatea participanţilor la procesul educaţional;
- calitatea sistemului de conducere, realizării funcţiilor de bază ale conducerii procesului de învăţământ vizează criteriile de siguranţă, eficienţă, funcţionare stabilă. Acestea se evidenţiază prin diagnosticare, avînd drept indicatori - realismul celor planificate, îndeplinirea celor planificate, calitatea lor, dinamica schimbării, satisfacerea participanţilor în procesul educaţional, luarea deciziilor, corelarea acţiunilor, coraportul centralizare/descentralizare etc.
- calitatea asigurării condiţiilor de viaţă şi învăţare.

În procesul (auto)evaluării important este de a cuprinde întreg arealul problematicii activităţii şcolii, evidenţiind creşterea calităţii educaţiei oferite de şcoală, care vizează: *Creşterea calităţii activităţii elevilor* - îmbogăţirea experienţelor de învăţare ale elevilor prin noi strategii şi metode de învăţare, prin interacţiunea cu alţi elevi etc.; creşterea performanţelor elevilor a rezultatelor şcolare, rezultatelor la examene, educaţia pentru

folosirea noilor tehnologii de informare şi comunicare, educaţia civică şi pentru „cetăţenia democratică" etc.; *Creşterea calităţii instruirii* prin intervenţii asupra scopurilor şi obiectivelor; manualelor şi materialelor didactice; programe speciale de recuperare şi de individualizare a educaţiei; *Creşterea calităţii evaluării*: (observarea sistematică a activităţii elevilor; evaluarea permanentă a performanţelor elevilor; elaborarea de portofolii de evaluare etc;

*Creşterea calităţii mediului de învăţare***:** mărimea clasei; ambianţa şi climatul din clasă; achiziţia de mobilier şi a unor noi echipamente care să îmbunătăţească climatul şi ambianţa;

*Creşterea calităţii vieţii şcolare***:** siguranţa fizică şi psihică a elevilor în şcoală; calitatea relaţiei profesor-elev; accesul la educaţie pentru grupurile dezavantajate; accesul la servicii de consultanţă, consiliere şi orientare pentru carieră;

Creşterea calităţii managementului şcolar: proiectarea dezvoltării şcolare; formarea şi dezvoltarea personalului; relaţiile interpersonale; cultura şcolii – valorile, normele, mentalităţile, modurile de gîndire etc;

Creşterea calităţii personalului: dezvoltarea competenţei generale a profesorilor; cunoaşterea limbilor străine, utilizarea tehnologiilor moderne, informarea pedagogică etc. dezvoltarea unor noi strategii, metode şi stiluri de predare, dezvoltarea materialelor didactice etc.; îmbunătăţirea caracteristicilor personale – formare iniţială, experienţă didactică, grade didactice, vîrsta etc.; îmbunătăţirea formării profesorilor la nivelul şcolii prin schimburi de experienţă, predare în echipe etc.; îmbunătăţirea formării externe a profesorilor – la CCD, în cadrul proiectelor de reformă etc.;

Creşterea capacităţii financiare a şcolii – creşterea capacităţii de a procura resurse financiare (indiferent de sursă), creşterea prestigiului şcolii în comunitate – ceea ce poate duce la atragerea unor resurse educaţionale sporite; nivelul de participare a părinţilor şi altor membri ai comunităţii la viaţa şcolară);

Extinderea serviciilor educaţionale oferite comunităţii – programe de educaţie a adulţilor, consultanţă juridică, educaţie sanitară etc.

Creşterea relevanţei şi utilităţii educaţiei oferite de către şcoală pentru nevoile prezente şi viitoare ale copiilor şi tinerilor: creşterea nivelului de autonomie şi responsabilitate a elevilor pentru propria lor învăţare – elevii sunt „învăţaţi să înveţe" şi să se orienteze în societate; creşterea procentului absolvenţilor care îşi continuă studiile; creşterea procentului absolvenţilor care îşi găsesc repede un loc de muncă;

Îmbunătăţirea relaţiilor dintre componentele sistemelor de calitate. De exemplu, noile programe de studiu, combinate cu o mai bună calificare a profesorilor vor duce la o reuşită sporită a elevilor la examenele şi la şanse sporite de a-şi găsi repede un loc de muncă. Poate fi realizată orice combinaţie a categoriilor de indicatori menţionaţi.

Controlul şi în cazul inspecţiei şcolare urmează să se reorienteze spre aprecierea calităţii educaţiei şi poate fi exprimat printr-un şir de criterii-principii: productivitate, tehnologizare (gradul de însuşire şi aplicare a tehnicilor, procedurilor de control, de diagnosticare), obiectivitate, sistematizare, complexitate, diferenţiere. Controlul pedagogic reflectă gradul de influenţă asupra proceselor şi rezultatelor, caracteristicilor calitative ale procesului de învăţământ:

(1) dinamismul (reînnoirea politicilor, standardelor, dezvoltarea resurselor, implicarea personalului în procese inovaţionale);
(2) libertatea de alegere, care caracterizează potenţialul autodezvoltării şi vizează alegerea disciplinelor opţionale, autonomia pedagogică, comunicarea, dialogul etc;
(3) realizarea inovaţiilor, planificarea strategică, implementarea inovaţiilor;
(4) criteriul sistematic şi complex, respectarea procedurilor la toate etapele de funcţionare/dezvoltare a *şcolii.*

Calitatea realizării funcţiilor de bază ale conducerii procesului de învăţământ vizează criteriile de *siguranţă, eficienţă, fincţionare stabilă.* Acestea se evidenţiază prin diagnosticare avînd drept indicatori:

- realismul celor planificate;
- îndeplinirea celor planificate, calitatea lor;
- dinamica schimbării;
- satisfacerea participanţilor în procesul educaţional;
- îndeplinirea deciziilor;
- corelarea acţiunilor;
- coraportul centralizare/descentralizare.

Astfel, în procesul evaluării instituţionale important este a face distincţie între evoluţie şi tendinţe, utilizînd indicatori, care reflectă realizarea misiunii propuse, avansarea instituţiei în direcţia dorită şi problemele/abaterile de la cursul stabilit, acţiune exemplificată în tabelul ce urmează [18, p. 86-87].

Tabelul 3.11. Aspecte de evaluare instituţională a calităţii educaţiei [18, p. 86-87]

	Coerenţa	**Calitate absolută**	**Calitate relativă**	**Echitate**
Obiectivele programelor	Conţinuturile predate şi educaţia oferită de şcoală răspund nevoilor elevilor?	Programele sunt suficient de bune, dar nu prea exigente?	Elevii noştri sunt la fel de bine formaţi ca şi cei din alte ţări.	Programele sunt concepute astfel încît să asigure egalitatea şanselor prin educaţie, discriminarea pozitivă?
Practicile reale din clasă	Corespund strategiile didactice obiectivelor urmărite?	Curriculumul aplicat este valid?	Care strategii se dovedesc mai eficace dintre cele folosite? Ce lecţii să extragem din ceea ce se întîmplă?	Desfăşurarea demersului didactic nu este afectată de prejudecăţi legate de originea socială sau etnică, de sex, sau de provenienţa geografică?
Achiziţiile elevilor	Profilul competenţelor obţinute este cel dorit?	Achiziţiile elevilor sunt suficiente pentru a asigura dezvoltarea personală a acestora, pentru a-şi exersa în mod responsabil drepturile cetăţeneşti?	Cum se situiază: - elevul mediu - elevul de vîrf, faţă de cei din acelaşi categorii din alte ţări?	Se observă diferenţe importante între categoriile menţionate mai sus? Care sunt coeficienţii de eşec/abandon şcolar?
Evoluţie	Se percepe vreo evoluţie?	Nivelul randamentului scade oare?	Sistemul evoluează mai bine sau mai puţin bine decît în alte părţi?	Sistemul evoluează spre mai multă democraţie?

În concluzie, succesiunea acţiunilor de dirijare şi evaluare a calităţii în unitatea de învăţămînt este prezentată în figura 3.19.

Avînd în vedere complexitatea procesului de autoevaluare instituţională şi luînd în vedere existenţa în acest sens a mai multor lucrări editate cu caracter metodologic, precum şi extinderea procedurilor de atestare, acreditare, licenţiere, certificare în domeniu, care deasemenea completează esenţial practicile de evaluare internă şi externă, precum şi documentele normative publicate în buletinul ministerului de resort, privind evaluarea internă şi externă a unităţilor de învăţămînt, acestea în ansamblu sînt suficiente pentru orientarea-îndrumarea activităţii manageriale în contextul problematicii abordate.

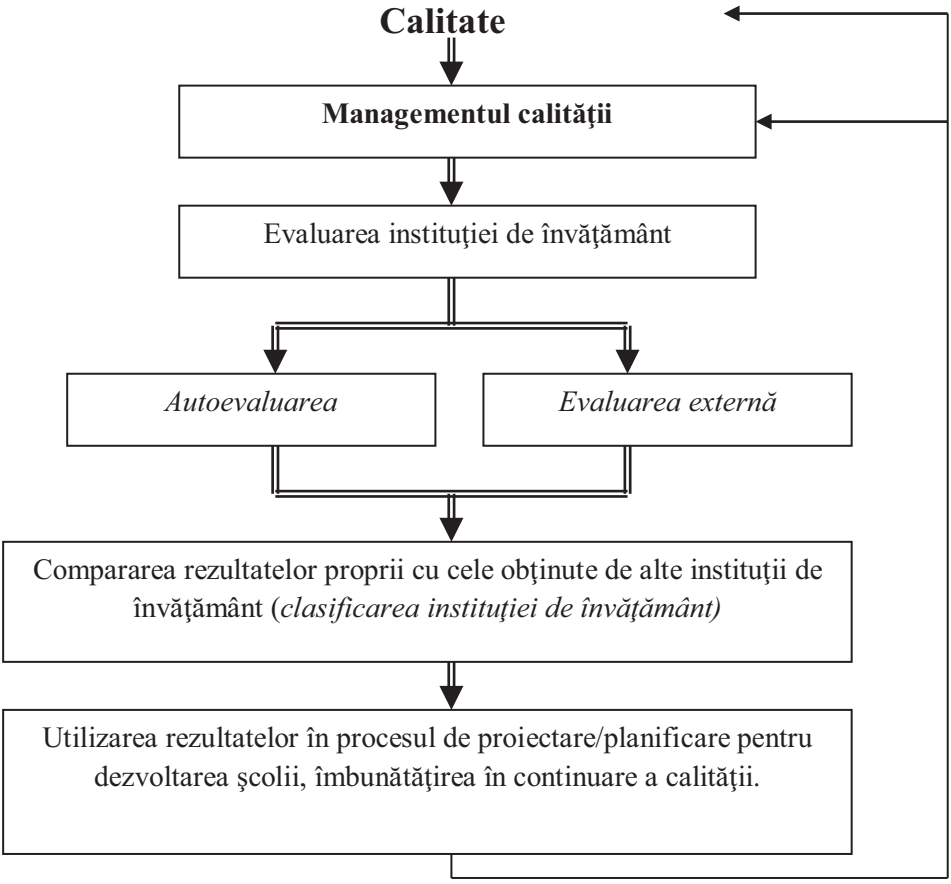


Figura 3.19. Succesiunea acţiunilor evaluării calităţii instituţionale

În concluzie, este necesar să menţionăm principiile pentru asigurarea calităţii educaţiei, formulate de specialiştii în domeniu în contextul teoriilor calităţii şi a practicilor educaţionale:

- calitatea nu este un rezultat întîmplător, ci rezultatul unui proces inteligent;
- calitatea trebuie să fie preocuparea fiecăruia;
- o activitate trebuie făcută bine din start;
- calitatea este rezultatul unei activităţi de îmbunătăţire continuă a procesului de învăţămînt;
- calitatea se poate obţine printr-un proces de comunicare şi colaborare [18, p. 88].

Învăţămîntul este co-responsabil de starea ţării, iar această stare este condiţionată de calitatea învăţămîntului, iată de ce şcoala, în mod special, trebuie să genereze înnoirea, asigurînd astfel, calitatea educaţiei şi, ca urmare, calitatea vieţii şi sănătatea societăţii.

3.8. Contextul politicilor educaţionale europene privind calitatea educaţiei

O nouă concepere/abordare a lucrurilor în învăţământ din perspectiva calităţii necesită o racordare a activităţii noastre la principalele documente elaborate în ultimii ani de către diferite instituţii ale Uniunii Europene, precum Consiliul European, Parlamentul European, Consiliul Uniunii Europene, OECD şi Conferinţele Miniştrilor Educaţiei, care reliefează obiectivele politicii educaţionale europene, aspecte şi indicatori ai calităţii educaţiei, în special:

- *Declaraţia de la Bologna din 19 iunie 1999 privind* „*Spaţiul European al Învăţământului Superior*" care a inclus printre obiective şi „promovarea cooperării europene în asigurarea calităţii unei viziuni legate de ideea de a dezvolta criterii şi metodologii comparabile", clasificarea absolvenţilor în termen de abilităţi, conform rezultatelor procesului de învăţare, competenţelor şi profilelor şi să realizeze aceste deziderate pînă în 2010. Drept repere de bază în domeniu servesc:
  - adoptarea unui sistem de învăţare bazat pe două cicluri;
  - implementarea sistemului de credite transferabile;
  - recunoaşterea diplomelor;
  - dimensiunea socială;
  - învăţarea pe tot parcursul vieţii.

Comisia Europeană, mai 2000, Raportul European asupra Calităţii Educaţiei în Şcoală - *Şaisprezece Indicatori ai Calităţii* este un document centrat pe problematica evaluării calităţii în educaţie şi vizează **patru arii de acţiune**:

Aria informaţii asimilate reprezintă nivelul de cunoaştere al elevilor în şapte domenii considerate cele mai importante - *matematica* (cunoştinţe temeinice în domeniu, capacităţi analitice şi logice), *citire* (abilitate de a citi şi capacităţi de înţelegere a textului), ştiinţe (dobândirea de informaţii necesare operaţiilor de investigare, analiză şi sinteză), *informaţie şi tehnologii de comunicare, limbi străine, educaţie civică.*

A doua arie, de succes şi tranziţie, cuprinde indicatori din trei domenii - rata de abandon şcolar, finalizarea pregătirii secundare şi rata de participare la pragătirea superioară.

A treia arie este monitorizarea procesului educaţional în şcoală şi cuprinde două domenii de interes: evaluarea şi compararea educaţiei din şcoli şi implicarea părinţlor.

A patra arie este reprezentată de resurse şi structuri şi are patru domenii de interes: educaţia şi pregătirea profesorilor, participarea la sistemul preşcolar, numărul de elevi pe un calculator şi bugetul de cheltueli pe număr de elevi.

Consiliul European de la Lisabona, martie 2000, („Educaţie şi formare 2010”) a fixat ca obiectiv strategic global atingerea de către Europa, pînă în 2010, a nivelului ce-i poate conferi statutul de cea mai competitivă şi dinamică economie din lume, bazată pe cunoaştere şi capabilă de a susţine o creştere economică rapidă, cu locuri de muncă mai multe şi mai bune.

Consiliul European de la Barcelona, martie 2002 a adaptat „Programul detaliat de lucru privind implementarea obiectivelor sistemului de educaţie şi formare profesională din Uniunea Europeană”.

- Parlamentul European şi Consiliul Uniunii Europene, Brussels, 12 februarie, 2001 a elaborat documentul Evaluarea calităţii în educaţia preuniversitară. Documentul cuprinde: douăzeci şi trei de principii şi aspecte general-valabile în toate ţările Uniunii Europene, cinci recomandări generale şi şase direcţii de acţiune comune în domeniul calităţii educaţiei. Astfel, dintre principiile generale şi realităţile identificate, ce reprezintă provocări pentru viitor, pot fi amintite:
- calitatea educaţiei trebuie asigurată la toate nivelurile şi în toate domeniile educaţionale, inclusiv la nivelul obiectivelor, metodelor sau nevoilor diferite;
- asigurarea calităţii educaţiei este esenţială din perspectiva politicilor de pe piaţa muncii, mişcării libere a absolvenţilor şi angajaţilor;
- curriculum-ul predat trebuie să fie în corelaţie cu dezvoltarea societăţii;
- calitatea educaţiei înseamnă calitatea serviciilor oferite;
- sistemele de asigurare a calităţii trebuie să fie flexibile şi adaptate la nou;
- sistemele de asigurare a calităţii trebuie să difere de la un sistem educaţional la altul, în funcţie de: mărime, structură, particularităţi financiare etc.
- sistemele de evaluare externă şi autoevaluare sînt instrumente de măsură;
- procesele de evaluare a calităţii sînt instrumente ce sprijină dezvoltarea instituţiei şcolare.

Aceste principii generale sau finalităţi de îndeplinit vizează întreg sistemul educaţional şi oferă direcţii clare de urmat pentru a îndeplini nivelul de calitate dorit şi cerinţele societăţii.

- Consiliul Uniunii Europene, Brussels, 14 februarie 2001 a elaborat un Raport asupra obiectivelor concrete ale educaţiei şi sistemelor de formare în care se accentuează că societatea atribuie educaţiei şi formării trei obiective cu puncte diferite de centrare: dezvoltarea individului – care se poate realiza pe măsura potenţialului său maxim: dezvoltarea societăţii – cu accent pe: întărirea democraţiei şi promovarea diversităţii culturale şi dezvoltarea economică – asigurînd formarea abilităţilor necesare forţei de muncă pentru a se adapta evoluţiei tehnologice.

- Conferinţa Miniştrilor Educaţiei OECD, 18-19 martie, 2004, Dublin a adaptat documentul Standardele Calităţii Educaţiei pentru Toţi, care reliefează o problematică deosebită, prin identificarea unor puncte slabe în implementarea sistemelor de asigurare a calităţii.

Întrebările care se ridică la această întîlnire vizează situaţii problematice cheie, şi anume:

Cum poate fi dezvoltat curriculumul astfel încît să se micşoreze diferenţele mari între rezultatele învăţării?

Cum este monitorizată realizarea obiectelor educaţionale şi cum sînt utilizate datele despre performanţele elevilor?

Cum putem garanta că evoluarea rezultatelor învăţării nu sînt utilizate doar pentru a eticheta şcolile ci pentru a susţine dezvoltarea acesteia şi a promova deschiderea?

La o eventuală comparare a sistemului de învăţămînt din Republica Moldova cu prevederile documentelor prezentate succint, adoptate de forurile comunităţii europene putem constata o apropiere a învăţămîntului din Republica Moldova sub aspect conceptual, de orintare strategică la obiectivele iniţiate deşi există discrepanţe esenţiale în plan metodologic, tehnologic cu urmări corespunzătoare în rezultatele unei educaţii de *calitate.*

3.9. Paradigma comunitară în asigurarea calităţii educaţiei

O educaţie de calitate poate fi obţinută doar prin conjugarea tuturor eforturilor actanţilor educaţionali, crearea, edificarea unui spaţiu comunitar favorabil care ar mobiliza, implica „tot satul", localitatea respectivă la educarea copilului. Paradigma managementului educaţional din perspectivă democratică promovează un management de tip comunitar, participativ, cooperant. Or, dezvoltarea organizaţională a şcolii ca strategie educativă vizează contextul demografic a unităţii de învăţămînt, interacţiunea şcolii cu mediul social, economic, cultural în vederea mobilizării tuturor resurselor în vederea asigurării unei educaţii de calitate. Experienţa educaţională naţională şi internaţională confirmă că succesul educaţiei de calitate depinde direct de implicarea societăţii civile în acest proces, de conjugarea tuturor eforturilor – şcolii, părinţilor, comunităţii locale, beneficiarilor prin programe comune de parteneriat în creşterea unei destoinice generaţii, competitive, sănătoase fizic şi spiritual. *Parteneriatul ca o formă binevolă între părţile interesate avînd drept scop asigurarea calităţii educaţiei*, cunoaşte o evoluţie neunivocă la noi, în special, parteneriatul pedagogic dintre adulţi şi copii, şcoală-familie, şcoală-comunitate locală. Deşi situaţia în prezent s-a schimbat simţitor din motive cunoscute, îndeosebi cu referinţă la familie şi la noile relaţii „şcoală-agenţi economici" în condiţiile economiei de piaţă, necesitatea revigorării acestor acţiuni comune, îmbogăţirea lor în conţinut şi forme este evidentă în condiţiile transformărilor socioeducaţionale, a realizării noilor obiective educaţionale în contextul valorilor europene. Or, edificarea unui

parteneriat puternic „şcoală-comunitate” este chemat să soluţioneze coeziunea socială, să consolideze fundamentele societăţii.

Ca urmare a distorsiunilor sociale, participarea părinţilor în educarea copiilor este sub nivel, şcoala rămînînd ca şi odinioară unica responsabilă de buna creştere şi educare a tinerei generaţii, fenomen cu regret care se adînceşte, se amplifică datorită abandonului copiilor de către părinţii, care pleacă peste hotare în căutarea locurilor de muncă, iar implicarea celorlalţi în acest proces se limitează doar la susţinerea financiară, materială a şcolii. Vechea mentalitate că statul trebuie să asigure de unul singur educaţia, să rezolve toate problemele şcolii, lipsa de motivare, neîmplicarea părinţilor, reprezentaţiilor comunităţii la treburile şcolii menţin separat interesele şcolii, familiei, comunităţii locale în acest proces comun în esenţa sa, fapt care are repercusiuni nedorite. Pînă la urmă serviciile oferite de şcoală încă nu satisfac deplin nevoile comunităţii, astfel, s-a creat o discrepanţă între cerinţele sociale şi sistemul învăţămîntului ca subsistem social, care slab interacţionează cu mediul, nu este îndestulător de receptiv la nevoile sociale, de formare ale membrilor comunităţii. Diverse sondaje, practicile educaţionale denotă că slab se manifestă legăturile, parteneriatul pedagojic cu alte şcoli, nu se conştientizează nevoia de colaborare între şcoli într-o perioadă a schimbării.

Şcoala comunitară este un model de şcoală, promovat mai bine de un secol în diferite ţări ale lumii. Transformările profunde din societate implică noi aspecte de responsabilitate şi răspundere a şcolilor de calitatea educaţiei, nevoia de un nou rol al şcolii în comunitate ca centru de educaţie şi parte integrantă a comunităţii. Or, şcoala în primul rînd trebuie să promoveze o nouă cultură democratică, să devină un centru catalizator al schimbărilor sociale în comunitate, factor constructiv al societăţii civile, factor de abilitate şi mobilizare a comunităţilor în vederea îmbunătăţirii calităţii vieţii.

Şcolile Comunitare sînt şcoli obişnuite, care pun accentul pe personalul şcolii şi a locuitorilor comunităţii, promovează o strategie a învăţării pe parcusul vieţii, oferă servicii educaţionale adecvate cerinţelor beneficiarilor şi promovează sentimentul de apartenenţă la comunitate, sprijinul reciproc. Şcoala educă viitorii membri ai comunităţii şi de aceea trebuie să-şi asume rolul de instituţie comunitară principală, organizaţie cu iniţiativă, care să dinamizeze şi să dezvolte comunitatea, să propage valori precum comunicarea, responsabilitatea, cooperarea, participarea, deschiderea, transparenţa. De altfel, o caracteristică distinctă a şcolii moderne este tocmai deschiderea acesteia către schimbare pentru adaptare la o societate în schimbare, capacitatea sa de a face conexiuni autentice cu comunitatea locală, corelînd parteneriate eficiente şi durabile, îndeosebi cu familia. Într-o lume nouă care face să dispară tot mai mult diferenţele între generaţii, schimbîndu-se în esenţă raporturile, relaţiile pe bază de egalitarism, respect reciproc, dialog, toleranţă, parteneriatul pedagogic „profesori-părinţi-elevi” obţine o configuraţie de natură interactivă, în bază de comunicare, colaborare în sprijinul Măriei sale Copilul. Parteneriatul educaţional reprezintă un concept complex ce reflectă o atitudine şi o relaţie a agenţilor sociali antrenaţi

în demersul educaţional. Ca atitudine acesta propune (1) acceptarea acţiunilor şi influenţelor educative, (2) egalizarea în vederea participării la o acţiune educativă comună. Ca relaţie, parteneriatul educaţional întruneşte: comunicarea optimă între parteneri; colaborarea sub diverse forme şi modalităţi, orientată spre formarea personalităţii copilului; cooperarea în domeniul interrelaţiilor şi angajarea eforturilor pentru realizarea acţiunilor educative comune; interacţiunea şi feedbak-ul acceptat şi realizat de toţi partenerii. Definit în literatura de specialitate drept un concept operaţional, parteneriatul educaţional constituie:

- un angajament într-o acţiune comună negociată;
- un aport de resurse, schimbări, contacte, reţele sociale cu un termen constructiv;
- un acord de colaborare mutuală între parteneri egali, care lucrează împreună pentru realizarea scopului preconizat;
- un cadru instituţionalizat de rezolvare a unor probleme comune, prin acţiuni coerente, începînd cu definirea obiectivelor-cadru şi repartizarea clară a responsabilităţilor.

Şcoala propagă şi multiplică diverse modele educative, susţinîndu-l pe cel familial şi implicîndu-le pe cele sociale. În context, şcoala trebuie să cunoască toate instituţiile sociale de profil şi să stabilească raporturi de colaborare cu ele, perceptînd parteneriatul ca un demers fundamental de relaţii profesor-profesor, profesor-învăţător, profesor-elev, elev-elev şi abia apoi pe cele cu părinţi şi întreaga comunitate. Într-un parteneriat autentic este obligatoriu, menţionează Mariana Dragomir să funcţioneze interrelaţionarea de tipul:

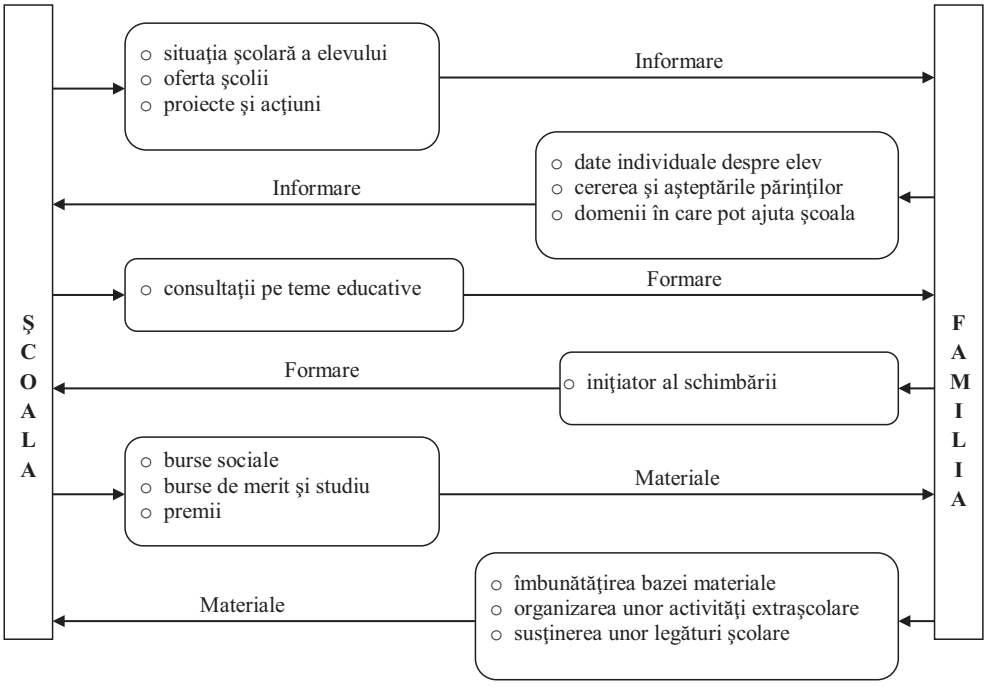


Figura 3.20. Interrelaţionarea şcolii şi familiei [11, p.67]

După cum menţionează Sorin Cristea „parteneriatul profesori-elevi-părinţi constituie o variantă operaţională a parteniriatului pedagogic instituit la nivelul sistemelor (post) moderne de învăţământ, caracterizate printr-o structură de relaţie deschisă spre toate resursele contextuluiintrn şi extern ale educaţiei” [6, p. 91]. Autorul precizează că „*funcţiile generale* îndeplinite vizează:

a) angajarea într-o *acţiune educaţională comună, sinergică* în planul resurselor şi *negociabilă* la nivelul metodelor;

b) colaborarea eficientă la nivelul conexiunilor necesare între *obiectivele comune* propuse şi *mijloacele* de realizare *diversificare* în raport de context;

c) crearea cadrului instituţional necesar pentru *diviziunea* sarcinilor şi *evaluarea* periodică a rezultatelor.

Aceste funcţii demonstrează faptul că în societatea postmodernă, şcoala şi profesorii nu îşi mai pot îndeplini misiunea în condiţii optime fără implicarea factorilor comunitari, în general, a acelor familiali, în special. În acest context *obiectivele specifice,* proiectate în cadrul *parteneriatului,* în raport de *funcţiile generale* amintite, care au un caracter obiectiv în contextul societăţii postmoderne şi afirmării paradigmei *curriculumului,* vizează:

a) „lupta împotriva eşecului şcolar” prin mobilizarea celor trei actori ai educaţiei, în regim de solidaritate şi cooperare permanentă;

b) mobilizarea tuturor resurselor, special pentru perfecţionarea corelaţiei pedagogice profesor-elev şi valorificarea sa în contextul instruirii *formale* şi *nonformale;*

*c) i*mplicarea pedagogică a familiei în procesul de cunoaştere socială şi psihologică a elevilor în perspectiva individualizării activităţii de instruire în mediul şcolar şi extraşcolar;

d) organizarea cadrului *normativ* care reglementează parteneriatul profesori-elevi-părinţi, în cadrul clasei, şcolii şi al comunităţii educaţionale locale.

Structurile parteneriatului corespund funcţiilor generale şi obiectivelor specifice. Sînt proiectate în consecinţă la nivel de sistem şi de organizaţie şcolară, în forme diversificate: consilii consultative, cabinete de consiliere, programe în cadrul comunităţii locale, programe de stimulare a reuşitei şcolare de prevenire a eşecului şcolar, proiecte cu scop de orientare şcolară, profesională şi socială etc” [ibidem]. Am reprodus pe larg acest pasaj deoarece el exprimă esenţa problematicii abordate. În aceeaşi ordine de idei, urmînd scopul asigurării succesului şcolar de către toţi cei interesaţi este important a preciza factorii care pot influenţa asupra eficacităţii instruirii (Tabelul 3.12), factori care denotă nevoia parteneriatului educaţional şi a celui comunitar.

Tabelul 3.12. Factorii care pot influenţa asupra eficacităţii instruirii

Factorii pe care şcoala îi poate schimba	Scopurile, organizarea şi condiţiile muncii, atitudinile în colectiv, asigurarea cu materiale didactice, respectarea normelor sanitar-igienice, asigurarea cu cadre, diversitatea programelor de studiu, susţinerea socială, asigurarea material tehnică
Factorii pe care şcoala îi poate schimba în anumite condiţii	Corelarea scopurilor, organizarea muncii învăţării, implicarea părinţilor, organizarea timpului liber
Factorii asupra cărora şcoala poate influenţa	Planurile de viaţă, calităţile personale, pregătirea fizică, starea sănătăţii, pregătirea către viaţa individuală
Factorii asupra cărora şcoala poate influenţa în anumite condiţii	Aptitudinile, atitudinile în familie
Factorii asupra cărora şcoala nu poate influenţa	Factorii biogenetici, aptitudinile, atitudinile în familie, venitul în familie, caracteristicile social demografice ale familiei.

3.10. Calitatea în formarea cadrelor didactice şi manageriale: *paradigma schimbării*

Tendinţa de racordare a învăţămîntului din Republica Moldova la cerinţele spaţiului comunităţii europene în domeniul învăţămîntului, transformările profunde din învăţămînt, orientările spre modernizarea acestuia în toate componentele sale, impune o nouă viziune privind formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice. În conformitate cu Declaraţia de la Bologna privind „Spaţiul European al Învăţămîntului Superior" (1999), Strategia de la Lisabona „Educaţie şi formare 2010", altor documente adoptate de diferite instituţii ale Uniunii Europene în Republica Moldova sa declanşat un proces activ de reformare a sistemului de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice.Formarea cadrelor în instituţiile de învăţămînt superior de toete tipurile, inclusiv cele de profil pedagogic au trecut la o nouă concepţie de formare a specialiştilor prin adoptarea sistemului bazat pe două cicluri cu introducerea sistemului de credite transferabile şi a unor tehnologii avansate de pregătire a cadrelor, creerii condiţiilor pentru schimbul de studenţi între universităţi în procesul formării lor iniţiale, care vin să asigure o pregătire de calitate şi pe această bază recunoaşterea diplomelor în spaţiul european. Măsuri adecvate acestor cerinţe sînt luate şi în pregătirea cadrelor didactice, proces care privit prin prisma calităţii educaţiei implică transformarea carierei didactice într-una mai atractivă,o motivaţie corespunzătoare, o formare iniţială de calitate prin racordare la renovarea conceptuală, curriculară şi tehnologică a învăţămîntului, formare asigurată de o formare continuă într-o nouă viziune, decît cea existentă. În contextul schimbărilor „turbulente" ale mediului extern şi intern, tendinţelor de edificare a unei societăţi democratice bazate pe economia de piaţă, *misiunea* instituţiilor de formare cointinuă constă în asigurarea condiţiilor optime pentru (auto)formarea continuă a cadrelor

didactice şi formarea profesională managerială a resurselor administrative din învăţământul preuniversitar, adecvat exigenţelor timpului şi opţiunilor individuale în vederea sporirii calităţii educaţiei elevilor, autodeterminării şi autorealizării individuale.

Scopul strategic în perioada actuală îl constituie îmbunătăţirea calităţii formării continue a cadrelor didactice şi a personalului de conducere prin activitatea axată pe două direcţii complementare:

a) *satisfacerea cerinţelor socioeducaţionale şi ofertelor de formare/perfecţionare a cadrelor didactice;*

- *regîndirea şi implementarea unui nou mecanism de evaluare a calităţii formării continue* şi postformare.
- În acest context de modernizare a procesului de formare continuă a cadrelor didactice, obiectivele de importanţă majoră pentru instituţiile abilitate vizează:
- identificarea nevoilor de formare a cadrelor didactice şi a celor cu funcţii de conducere;
- extinderea ofertelor de formare continuă şi adecvarea lor la cerinţele socioculturale şi la solicitările cadrelor didactice şi de conducere după conţinut (program integral, module şi teme aparte), durată (cursuri, strategii, seminare, consultaţii individuale), forme de instruire (staţionar, la distanţă, prin metoda electronică);
- îmbunătăţirea calităţii ofertelor de formare/perfecţionare (programe modulare, flexbile, suporturi didactice metodologice aplicative, proces interactiv de formare, tehnologii avansate);
- asigurarea accesului la ofertele disponibile prin diversificarea formelor de formare/perfecţionare la Universitate, pe teren, în unităţile şcolare;
- Îmbunătăţirea calităţii de acordare a serviciilor (interacţiunea cu cadrele didactice, conlucrarea, colaborarea, comunicarea).

Procesul de formare continuă a cadrelor didactice şi a celor cu funcţii de conducere trebuie să se centreze pe diagnosticarea situaţiilor de învăţare/situaţiilor de conducere, fiind direcţionat spre ceea ce trebuie să ştie şi să poată face personalul respectiv pentru a-şi îndeplini responsabilităţile sociale ce-i revin, punîndu-se accentul pe dezvoltarea aptitudinilor de natură psihosocială, valorificarea şi valorizarea potenţialului uman, a experienţei şi practicilor avansate ale cadrelor unităţilor de învăţămînt-pilot, formarea de competenţe privind îmbunătăţirea tehnologiilor didactice, tehnologiilor informaţionale, în special a strategiei de instruire pe calculator, în vederea sporirii calităţii de formare şi a educaţiei elevilor.

Întreaga activitate de formare/perfecţionare a cadrelor didactice urmează să contribuie esenţial la îmbunătăţirea calităţii educaţiei, care este scopul fundamental în contextul unei societăţi democratice bazate pe cunoaştere şi informatizare.

Cadrul conceptual-normativ de formare include:

- *Standardele de competență ale directorului unității* școlare și ale cadrului didactic, care definesc calificarea necesară unui manager școlar și cadru didactic cu referire la competenţele cerute, autoritatea şi răspunderea sa privind realizarea în unitatea şcolară a politicii educaţionale de stat şi locale;
- *Standardele de formare a managerilor şcolari* care cuprind cerinţele de bază în formarea profesională postuniversitară a managerilor şcolari pe domeniile principale de activitate managerială;
- *Standardele de (re)calificare profesională suplimentară a cadrelor didactice;*
- *Curriculumul de formare continuă și de recalificare a cadrelor didactice;*
- *Curriculumul de formare a managerilor în educație;*
- *Programa de Masterat* în Managementul educaţional, Leadership și Instruire.

În procesul de formare, atenţie deosebită se acordă evaluării, acţiunile căreia pe parcurs se prezintă în figura 3.21.

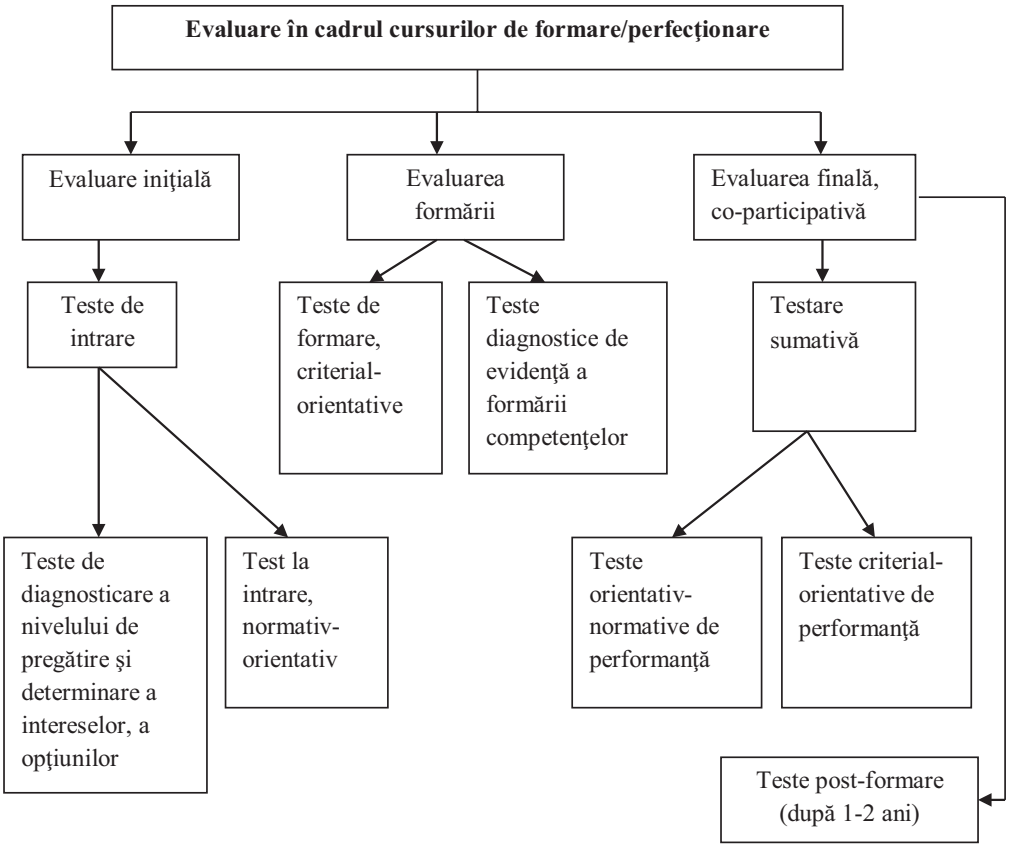


Figura 3.21. Evaluarea dezvoltării profesionale în cadrul cursurilor de formare continuă

Urmărind scopul îmbunătăţirii calităţii de dezvoltare profesională pentru fiecare participant la cursurile respective se introduce dosarul individual al evoluţiei formării competenţelor/ „portofoliul de competenţe”, care în prim plan evidenţiază efectele pregătirii şi dezvoltării profesionale prin:

- evaluarea iniţială şi finală a competenţelor;
- evaluarea satisfacţiei participanţilor la studii, eficacităţii cursurilor;
- evaluarea competenţelor în dezvoltare;
- evaluarea competenţelor folosite;
- evaluarea rezultatelor/ performanţelor individuale şi colective.

CONCLUZIE ŞI PERSPECTIVE

- Generalizînd ideile mai importante din acest capitol, care, credem că fac lumină în problematica abordată *calitatea în educaţie* - propunînd analizei specializate niveluri şi faţete diverse ale realului educaţional, constatăm, mai întîi, o *dezvoltare continuă a conceptului calităţii* şi necesitatea pentru un sistem educaţional relevant pe care îl dorim de a asigura prin pregătire specializată în instituţiile abilitate de formare a cadrelor didactice a celor implicate în procesul educaţional privind proiectarea şi implementarea sistemului calităţii în educaţie. Pledoariile pentru importanţa modului de proiectare şi de aplicare a sistemului calităţii au provocat o regîndire, un nou raţionament asupra calităţii ca atare. Calitatea în educaţie este un imperativ a timpului, a vieţii contemporane şi nu un atribut al modei, ceea ce implică formarea unui nou domeniu de expertiză pedagogică şi anume, *consilierea calităţii,* precum şi specializarea/ oficializarea statusului de consiliere a calităţii care presupune, evident, cunoştinţe, aptitudini şi resurse în domeniul calităţii.
- Conceptul calității se integrează tot mai insistent în toate domeniile vieții, inclusiv și îndeosebi în educație, de calitatea căreia depinde calitatea vieții. Avînd o încărcătură axiologică semnificativă, un caracter dinamic,evolutiv, calitatea în educație semnifică calitatea ființei umane raportată la sine însuși și la mediul în care activează.
- Codul educației și documentul de bază al politicilor educaționale „Educația 2020” axate pe eficiență, relevanță și calitate a învățămîntului cuprind obiectivele fundamentale și acțiuni sistemice, procesuale, procedurale care vizează asigurarea calității educației.
- Codul educației definește și delimitează conceptele de standard de referință, norme și indici de performanță, elaborarea cărora pentru fiecare domeniu și arie de evaluat este o sarcină primordială pentru specialiști, factorii de decizie.
- Formarea personalităţii de calitate vis-a-vis de provocările lumii modeme, cerinţele societăţii şi interesele/opţiunile personale în continuă creştere reclamă acţiuni de

influenţă educaţională de calitate pe întreg parcursul vieţii în vederea asigurării unui comportament de calitate la nivel *personal, interpersonal, managerial, organizaţional.* în acest context, cum menţionează Stephen R. Covey, **Calitatea Maximă reprezintă cea mai profundă şi mai cuprinzătoare modificare a teoriei şi practicii manageriale.**

- *Liantul* care menţine Calitatea Maximă *este implicarea/participarea* tuturor actanţilor educaţionali - educatori, părinţi, învăţători, profesori, elevi/studenţi, manageri în educaţie de toate nivelurile în marea operă de asigurare a calităţii educaţiei. Doar implicarea nemijlocită şi plenară a fiecăruia din şirul enunţat generează devotamentul tuturor subiecţilor implicaţi de a soluţiona problemele educaţionale într-un mod eficace şi eficient, din perspectiva calităţii adecvat solicitărilor consumatorilor, beneficiarilor.

- *Ingredientele* intrinseci care asigură calitatea *sunt caracterul şi competenţa* de a face totul, de prima dată şi de fiecare dată, cu „zero defecte". Or, formarea personalităţii umane, libere, creatoare, independente, deschise, competente şi competitive este unica soluţie de îmbunătăţire a calităţii vieţii şi însănătoşirii societăţii, fapt confirmat de ţările avansate.

- *Catalizatorul* care face să funcţioneze Calitatea Maximă *este paradigma managementului educaţional din perspectiva democratică şi a integrării europene,* paradigmă care invocă o nouă infrastructură, pe care se construieşte sistemul (de management al) calităţii şi face să funcţioneze acesta în contextul noilor orientări şi realităţi prin mobilizarea tuturor resurselor umane şi nonumane, asigurându-se un proces educaţional de calitate. În aceste condiţii pentru a atinge Calitatea Maximă managerii de toate nivelurile trebuie să contribuie cu idei "cuantice" şi idei "de dezvoltare", gîndire novatoare, creativă, concentrată pe strategii şi folosirea completă a resurselor umane, conducere preocupată de scopuri şi valori, morală şi etică, conducere de noi direcţii de îmbunătăţire a calităţii educaţiei.

• În ultimă instanţă trebuie să devină clar pentru fiecare cadru didactic, de la educator pînă la ministru, că pentru a realiza o educaţie de calitate, adecvată epocii contemporane, e nevoie de o muncă de calitate ceea ce necesită învingerea rezistenţei la schimbare, motivarea personalului, schimbarea mentalităţii, viziune şi scopuri clare, obiective şi politici bine definite, strategii şi tactici de asigurare a calităţii.

• Asigurarea calităţii implică proiectarea şi implementarea unui *sistem de management al calităţii, care cuprinde planificarea calităţii controlul calităţii, asigurarea calităţii, îmbunătăţirea calităţii.* Pentru toţi cei implicaţi în acest proces este obligatoriu respectarea principiilor calităţii, respectarea celor patru faze ale asigurării calităţii în practică:

– *descrierea actvităţilorl* (Scrie ceea ce faci");

– *efectuarea activităţilor descrise* („Fă ceea ce ai scris");

– *verificarea conformităţii activităţii efectuate* („Demonstrezi , că ai făcut ceea ce ai scris”); (4) *conservarea probelor şi înregistrarea celor realizate.*

Astfel, conştiintizînd problemele competitivităţii prin calitate în condiţiile economiei de piaţă, asigurarea calităţii implică proiectarea şi implementarea unui sistem de management al calităţii. Activitatea pedagogică, educaţională este în esenţă de natură creativă, edificatoare, deci, trebuie să asigure formarea personalităţii, apte de a se împlini, a se realiza, a da sens vieţii, care să opteze pentru o construcţie statală şi socială democratică, pentru deschidere şi iubire de oameni, cu spirit creator, inovator, profund uman. Perspectiva calității necesită ca învățământul din R.Moldova să fie raportat la standardele ISO și Modelul de Excelență EFQM, compatibilizat cu tendințele de dezvoltare din țările avansate, practicile educaționale moderne, deziderat posibil de realizat prin implicarea tuturor actanților educaționali și factorilor de decizie.

Învăţământul este coresponsabil de starea ţării, iar această stare e condiţionată de calitatea învăţământului, care în mod direct depinde de cei care cu dăruire de sine sînt preocupaţi de educaţia generaţiei în creştere pentru un viitor mai bun, pentru o viaţă de calitate.

- **TEME DE REFLECŢIE**

„Principiile calităţii maxime

Anumite principii şi scopuri universale trebuie respectate pentru a obţine calitatea maximă a serviciilor şi a produselor.

Dacă una dintre valorile noastre conducătoare este calitatea maximă, vom fi preocupaţi nu numai de calitatea serviciilor şi a produselor ci şi calitatea vieţii şi a relaţiilor noastre interumane.

Paradigma calităţii maxime este îmbunătăţirea continua. Ar trebui ca oamenii şi companiile să nu se mulţumească să stea pe loc, indiferent de succesul pe care îl au. Iar foarte puţini oameni sau companii ar putea să se mulţumească doar cu menţinerea nivelului lor dacă ar primi regulat din partea deţinătorilor de risc un feedback corect despre felul în care îşi îndeplinesc obligaţiile. Calitatea începe cu înţelegerea nevoilor şi a aşteptărilor deţinătorilor de risc, dar în ultimă instanţă ea înseamnă depăşirea acestor nevoi şi aşteptări.

Cele patru domenii ale calităţii maxime

Calitatea maximă este expresia nevoii de îmbunătăţire continuă în patru domenii:

1. Dezvoltarea profesională şi personală
2. Relaţiile interpersonale

3. Eficacitatea managerială
4. Productivitatea organizaţiei”

Stephen R. Covey

În: *Etica liderului eficient sau Conducerea bazată pe principii*. Bucureşti: Editura ALLFA, 2000.

- **TEXT COMPLEMENTAR**

„Expresia *calitatea educaţiei* este folosită în modulul cel mai nestatornic şi arbitrar. Pe de o parte, *calitatea educaţiei* exprimă, în general, o judecată de valoare: „este bine, se spune, să creştem cantitatea educaţiei (număr de elevi şi număr de ani de studiu), dar nu trebuie să sacrificăm calitatea în favoarea numărului”. Această judecată de valoare este întru totul discutabilă. Nu este vorba deloc de a menţine în şcoala de masă calităţile şcolii de elită, ci de a descoperi noile calităţi ale unei şcoli pentru toţi. Multe din dificultăţile actuale sunt provocate, de altfel, de încercările de a imita *calităţi,* mijloace şi obiective proprii altei situaţii. Pe de altă parte, unii specialişti tind să opună aspectele calitative ale planificării educaţionale aspectelor sale cantitative (...). Toate elementele educaţiei (efective, clădiri şi echipamente, programe şi metode) presupun, deci aspecte cantitative şi calitative, sau, pentru a fi mai exacţi, aspecte necuantificate încă”.

În: Filozofia educaţiei, Arnaldo Niskier, Bucureşti: Editura Economică, 2000, apud, *Planificarea educaţiei – o dezbatere mondială de probleme şi perspective,* Editura Fundaçao Getúlio Vargas, ediţia a doua.

„*Ce poate face şcoala privitor la calitatea învăţământului?*

1. Să se înveţe corect să prognozeze, proiecteze, modeleze acele calităţi în pregătirea absolvenţilor pe care şcoala presupune să le obţină la „ieşirea” din procesul de învăţământ, adică să determine cerinţele de viitor a calităţii învăţământului. Să asigure, să susţină nivelul obţinut a cerinţelor calităţii învăţământului şi să intervină la timp pentru a înlătura abaterile posibile.
2. Să sporească calitatea învăţământului ajustînd-o în corespundere cu cerinţele în creştere a beneficiarilor externi. Sporirea calităţii învăţământului, apariţia unor noi particularităţi este posibilă doar prin dezvoltarea învăţământului (printr-un proces de inovaţie).
3. Să evidenţieze şi să aprecieze calitatea reală a învăţământului, corespunderea sa cerinţelor, standardelor.”

M. Potaşnik

În: *Управление качеством образования*. Под ред. М. М. Поташника. Москва, Педагогическое общество России

- **EXERCIŢII**

1. Comparaţi prevederile standardelor internaţionale ale calităţii (ISO), orientările comunităţii europene şi direcţiile naţionale în domeniul calităţii.
2. Identificaţi cadrul naţional de asigurare a calităţii în învăţământ, componentele sale.
3. Meditaţi asupra expresiilor: „Omul sfinţeşte locul" şi „Omul potrivit la locul potrivit".
4. Dezvoltaţi componentele principale ale proiectului de dezvoltare a şcolii, mecanismele şi instrumentele de evaluare şi autoevaluare pentru proiect.
5. Folosind indicatorii de performanţă specifici calităţii în educaţie reprezentaţi starea lucrurilor în şcoala unde lucraţi.
6. Pregătiţi un eseu cu privire la metodologia autoevaluării unităţii de învăţământ în care lucraţi.
7. Precizaţi metodologia elaborării modelului sistemului calităţii în unitatea de învăţământ în care lucraţi.
8. Determinaţi componenţa Comisiei pentru evidenţa şi asigurarea calităţii educaţiei, descrieţi rolul acesteia **şi responsabilităţile ce-i revin.**
9. Identificaţi caracteristicele procesului de învăţământ şi evidenţiaţi căile de modernizare în contextul calităţii.
10. Dezbateţi rolul şi locul evaluării din perspectivă modernă (paradigma evaluării în contextul calităţii)
11. Meditaţi asupra esenţei celor expuse **în poezia „**Glossa" de M. Eminescu în strofa:

    „Viitorul şi trecutul
    Sunt a filei două feţe,
    Vede-n capăt începutul
    Cine ştie să le-nveţe".

12. Formulaţi caracteristicile unei şcoli bune.
13. Identificaţi diferenţele **între** „controlul calităţii", „asigurarea calităţii"şi „îmbunătăţirea calităţii".
14. Indicaţi instrumentele cu care se asigură calitatea serviciilor furnizorilor de instruire şi educare.

BIBLIOGRAFIE

1. **Axinte E.** *Asigurarea calității.* Iași: Ed. Tehnica INFO, 2002.
2. *Asigurarea calității în educație.* Vol. I. Documente privind evaluarea instituțională a unităților de învățământ preuniversitar. Galați: Ed. *Școala Gățăleană, 2005*.
3. *Asigurarea calității în educație.* Vol. II. Valori europene și proiecte în domeniul asigurării calității în învățământul preuniversitar. Galați: Ed. *Școala Gățăleană, 2005*.
4. **Agabarcian Mircea.** *Cercetarea calitativă a socialului.* Ed. Institutul European, 2004.
5. **Chirilă Viorel**. *Managementul calității.* Chișinău: Ed. TEHNICO-INFO, 2002.
6. **Ciocănel Cr.** *Autoevaluarea din perspectiva calității educației.* București: Ed. Agora, 2013.
7. **Cojocaru Vasile Gh.** *Schimbarea în educaţie şi Schimbarea managerială.* Chişinău: Ed. Lumina, 2004.
8. **Cojocaru Vasile Gh.** Calitatea în educație. Managementul calității. Chișinău: Tipografia Centrală, 2007.
9. **Cojocaru Vasile Gh., Cojocaru Valentina, Postica Angela.** *Diagnosticarea pedagogică din perspectiva calității educației.* Chișinău: Tipografia Centrală, 2011.
10. **Covey S. R.** *Etica liderului eficient sau Conducerea bazată pe principii*. Bucureşti: Editura Allfa, 2001.
11. **Cristea S.** *Parteneriatul profesori-elevi-părinți***.** Articol în Didactica PRO, nr. 2-3, 2006.
12. **Cristea S.** *Fundamente pedagogice ale reformei învățământului.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1996.
13. **Chiș V.** *Pedagogie contemporană. Pedagogia competențelor*. Cluj-Napoca: Casa cărții de știință, 2005.
14. *Dicţionarul Explicativ al Limbii Române*, ediţia a II-a, Bucureşti: Univers enciclopedic, 1996.
15. **Doherty G. D.** *Developing quality sistems în educational.* Londra: Routledge, 1994.
16. **Dragu A**. *Structura personalității profesorul*ui. București: E.D.P, 1996.
17. **Drăgulănescu N., Drăgulănescu M.** *Managementul calităţii serviciilor.* Bucureşti: AGIR, 2003.
18. **Dragomir M.** *Manual de management educațional pentru directorii unităților de învățământ.* Cluj: Ed. Hiperborea Turda, 2000.
19. **Dulamă M. E**. *Didactica axată pe competențe*. Cluj-Napoca: Presa Univ. Clujeană, 2010.
20. **Dulamă E**. *Despre competențe. Teorie și practică*. Cluj-Napoca: Presa Univ. Clujeană, 2011.

21. **Dulamă M.** *O nouă paradigmă în învățământul românesc: centrare pe competențe*. București: Revista de pedagogie, nr.58 (3) 2010, p. 95-110.

22. **Froman Bernard.** *Manualul calităţii: Instrument strategic al abordării calităţii.* Bucureşti: Editura tehnică, 1998.

23. **Goraş-Postică V. ş.a.** *Educaţia pentru dezvoltarea comunităţii.* Chişinău: 2005.

24. **Ghidul** *Comisiei pentru evaluare și asigurarea calităţiiîn unităţile de învăţământ preuniversitar.* București: Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul preuniversitar. 2003. www.edu.ro/ARACIP

25. **Goraş-Postică V.** *Optimizarea calităţii educaţiei prin promovarea teţelelor de colaborare între instituţiile de învăţământ.* Chişinău: 2004.

26. **Hermiaux G.** *Ameliorarea calităţii proceselor.* Bucureşti: Editura Tehnică, 1999.

27. **Hoffman O**. *Management. Fundamentele socioumane*. Bucureşti: Editura Victor, 1999.

28. **Hopkins D., Aniscow M., West M.** *Perfecţionarea şcolii într-o eră a schimbării*. Chişinău: Editura Prut Internaţional, 1998.

29. **Iosifescu Ş.** *Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare***.** București: Ed. Pro Gnosis, 2000.

30. **Iosifescu Ş.** *Managementul calităţii.* Bucureşti: Ediţia a II-a, Ed. Economică, 2000.

31. **Jinga I., Negreţ-Dobridor I.** *Inspecţia şcolară şi design-ul instrucţional*. Bucureşti: Aramis Print, 2004.

32. **Jinga Ioan.** *Educaţia şi viaţa cotidiană.* Bucureşti: E.D.P., 2005.

33. **Juran Joseph M.** *Calitatea produselor.* Bucureşti: Editura Tehnică, 1973.

34. **Juran Joseph M.** *Planificarea calităţii.* Bucureşti: Editura Teora, 1992.

35. **Kotarbinski T.** *Tratat despre lucrul bine făcut.* Bucureşti: E.D.P., 1998.

36. **Lisievici P.** *Calitatea învăţământului*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1997.

37. **Maxwell J.** *Dezvoltă liderul din tine*. Bucureşti: Editura Amaltea, 1994.

38. **Minder M.** *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare.* Chișinău: Ed. Cartier, 2003.

39. **Nica P.** *Managementul calităţii şi ierarhizarea universităţilor româneşti*. Colecţia: Programul PHARE UNIVERSITAS. Bucureşti: Editura Paideia, 2000.

40. **Nica P., Iftimescu A.** *Management: concepte şi aplicaţii.* Iaşi*:* Editura Universităţii „Al. I. Cuza", 2003.

41. **Olaru Marieta.** *Managementul calităţii.* Bucureşti: Editura Economică, 2000.

42. **Păun Emil.** Şcoala abordare sociopedagogică. Iaşi: Ed. POLIROM, 1999.

43. **Pâslaru Vlad.** *Dimensiuni conceptuale ale calității*. Didactica Pro, 2008, nr. 4-5, p. 18-21.

44. Perigard Michel. *Dicţionarul calităţii.* Bucureşti: Editura Tehnică, 1998.

45. Perigard Michel. *Etapele calităţii. Demersuri şi instrumente.* Bucureşti: Ed. Tehnică, 1997.

46. Rusu Costache. *Managementul schimbării*. Bucureşti: Editura Economică, 2003.

47. Sallis E. *Total Quality Management in Education.,* Ediţia a doua, Kogan Page, Londra: 1996.

48. Şleahtiţchi M. *Liderii*. Chişinău: Ştiinţa, 1998.

49. Teller Yvan. *Resurse umane şi dezvoltarea organizaţională.* Bucureşti: Ed. Cavallioti, 1999.

50. Tichy N., Cohen E. *Liderul sau arta de a conduce*. Bucureşti: Editura Teora, 2000.

51. Vlăsceanu M. *Psihologia organizaţiilor şi a conducerii*. Bucureşti: Ed. Paideia, 1993.

52. Vlăsceanu M. *Psihologia organizaţiilor şi conducerii.* Bucureşti: Editura Paideia, 1993.

53. Williams Dean *Leadership Real:Oameni şi organizaţii, faţă în faţă cu marile provocări.* Bucureşti: CODECS, 2007.

54. Zlate M. *Leadership şi Management*. Iaşi: Editura Polirom, 2004.

55. Zlate M. *Tratat de psihologie organizaţional managerială.* Vol. I. Iaşi: Ed. Polirom, 2004.

56. Круглов **М.** Г., Шишков Г. М. Менеджмент качества как он есть. М.: Эксмо, 2006**.**

57. Лазарев В. С. Системное развитие школы. Москва: 2003.

58. Панасюк В**. П.** Школа и качество*:* выбор будущего. Москва: СПб: КАРО, 2003.

59. Поташник**, М.** М. Качество образования: проблемы и технология управление (В вопросах и ответов). Москва: Педагогическое общество Росии, 2002.

60. Поташник М**.** М. Управление качеством образования. Москва: Педагогическое общество России, 2004

61. Севрук, А. И., Юнина, Е. А. Мониторинг качества преподования в школе: Учебное пособие. Москва: Педагогическое общество России, 2005.

62. Третьяков П. И. Школа: управление по результатам. Практика педагогического менеджмента. Москва: ”Новая школа”, 2001.

63. Третьяков П. И., Митин С. Н., Бояринцева Н. Н. Адаптивное управление педагогическими системами. Москва: 2003.

64. Третьяков, Пётр. Оперативные управление качеством образования в школе. Москва:, Изд. „Скрипторий 2003”, 2005.